

IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2017.

Transformaciones a lo largo del tiempo en la construcción de conocimiento. Diálogos entre la antropología y la psicología genética.

Shabel, Paula, García Palacios, Mariana Inés, Horn, Axel
César y Castorina, José Antonio.

Cita:

Shabel, Paula, García Palacios, Mariana Inés, Horn, Axel César y
Castorina, José Antonio (2017). *Transformaciones a lo largo del tiempo
en la construcción de conocimiento. Diálogos entre la antropología y la
psicología genética. IX Congreso Internacional de Investigación y
Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII
Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de
Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/66>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRer/a1Y>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso
abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su
producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:
<https://www.aacademica.org>.*

TRANSFORMACIONES A LO LARGO DEL TIEMPO EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO. DIÁLOGOS ENTRE LA ANTROPOLOGÍA Y LA PSICOLOGÍA GENÉTICA

Shabel, Paula; García Palacios, Mariana Inés; Horn, Axel César; Castorina, José Antonio
Universidad de Buenos Aires - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

La mayoría de los trabajos que estudian las nociones que los niños y niñas construyen no suelen analizar las transformaciones a lo largo del tiempo ni del sujeto de conocimiento (por ejemplo, los cambios en las concepciones sobre la niñez) ni aquel conocimiento del que se va a apropiarse (la sociogénesis de las categorías de conocimiento). En tanto investigamos procesos de construcción de conocimiento a lo largo del tiempo, podría parecer evidente que la dimensión histórica se hará presente en nuestros estudios. Sin embargo, al no ser este necesariamente el caso, cabe entonces preguntarnos cómo conceptualizamos esta dimensión en nuestras indagaciones: cómo asumimos la historia como un componente del desarrollo. Partiendo de una revisión crítica en nuestras propias disciplinas, la antropología y la psicología genética, daremos cuenta de diferentes niveles en los que la historia permea la construcción de conocimiento. Consideraremos que además de resultar central la historicidad implicada en el proceso del desarrollo individual, es fundamental ponderar la dimensión histórica de la construcción del sujeto, en este caso de la niñez, y de las propias nociones de las que éste se apropia en un contexto.

Palabras clave

Conocimiento, Transformaciones temporales, Antropología, Psicología genética

ABSTRACT

CHANGES OVER TIME IN THE KNOWLEDGE CONSTRUCTION PROCESSES. DIALOGUES BETWEEN ANTHROPOLOGY AND GENETIC PSYCHOLOGY

The majority of the researches that study the notions construction of the children neither consider in the analysis the changes over time of the subject (for example, the changes in the notion of childhood), nor the changes of the notion he will appropriate (the sociogenesis). As we investigate knowledge construction processes over time, it might be evident that the historical dimension will be present in our studies. However, that is not the case, so we may wonder how we conceptualize this dimension in our researches: how do we assume History as an element of the development. From a critical revision of our own disciplines, anthropology and genetic psychology, we will account for different levels in which History imbues the knowledge construction. We consider that, besides of the central role that plays History in the individual development, is fundamental to include on the analysis the historical construction of the subject, in this case the childhood, and of the notions which are appropriated in each context.

Key words

Knowledge; Changes over time; Anthropology; Genetic psychology

Introducción

Muchos de los estudios que se dedican a la construcción de conocimiento en niños y niñas se basan en el presupuesto teórico de que dicha construcción se realiza en un contexto determinado. En artículos anteriores (Shabel, Horn, García Palacios y Castorina, 2016), hemos indagado los alcances y límites de la categoría de contexto, tal como es empleada en las investigaciones que pretenden abordar el problema de la construcción de conocimiento. Partiendo de una revisión crítica de los usos del concepto en nuestras propias disciplinas, la antropología y la psicología genética, sostuvimos que el contexto funciona a la manera de un catalizador, posibilitando y limitando la construcción de conocimiento de los sujetos, a la vez que estos últimos van transformando dicho contexto con los saberes allí producidos. Por otro lado, concluimos que un análisis suficientemente exhaustivo del contexto en el que la actividad cognoscitiva se lleva a cabo no puede conformarse con estudiar las relaciones sociales que “se ven”, sino que también debe considerar aquellas dimensiones espacio-temporales que, aunque no resulten tan evidentes, tienen efectos concretos sobre la realidad social. Siguiendo esta línea, en este artículo nos proponemos dar cuenta de las lecturas que de la problemática que nos preocupa pueden realizarse introduciendo en el análisis la consideración de las transformaciones producidas a lo largo del tiempo.

Los trabajos que estudian las nociones que los niños y niñas construyen no suelen analizar las transformaciones a lo largo del tiempo ni del sujeto de conocimiento (por ejemplo, los cambios en las concepciones sobre la niñez) ni aquel conocimiento del que se va a apropiarse (la sociogénesis de las categorías de conocimiento). En tanto investigamos procesos de construcción de conocimiento a lo largo del tiempo, podría parecer evidente que la dimensión de las transformaciones históricas se hará presente en nuestros estudios. Sin embargo, al no ser este necesariamente el caso, cabe entonces preguntarnos cómo conceptualizamos esta dimensión en nuestras indagaciones: cómo asumimos la historia como un componente del desarrollo.

En los escritos de Piaget, la referencia a lo temporal aparece en la secuenciación del conocimiento -es decir, en la línea del desarrollo cognitivo a lo largo de las adquisiciones del sujeto-, y también en la historia de la ciencia. Sin embargo, el niño se estudia construyendo conocimiento “en el presente”: ni el niño, como sujeto que conoce, ni el objeto de conocimiento aparecen situados en la historia[1].

Recientes estudios dentro de la psicología genética crítica, en cambio, aportan nuevos elementos en esta dirección. Por citar sólo un ejemplo, cabe mencionar los estudios de Rodríguez, quien, en su pregunta por el lugar de los otros en las relaciones entre el Sujeto y el Objeto de conocimiento, afirma que "... el centro de interés es la historia, *el proceso que conduce a* (y en Psicología del Desarrollo ese es prioritario)" (2006: 129).

En el caso de la antropología clásica, luego de que el paradigma evolucionista considerara al tiempo en el desarrollo cultural unilineal del salvajismo a la civilización, el funcionalismo británico realizó, como respuesta, un corte sincrónico, ahistórico, y solo investigó aquello que podían documentar ellos mismos en su trabajo de campo. Definieron así un método y hasta un objeto de investigación que desconsideraba las transformaciones temporales en los grupos sociales. Actualmente, las etnografías intentan incorporar la dimensión histórica en sus indagaciones, intentando construir un presente "historizado"; es decir, rastreando las huellas del pasado en el presente que se documenta etnográficamente (Rockwell, 2009).

Ahora bien, es evidente que las transformaciones a lo largo del tiempo afectan en diferentes niveles la problemática que queremos estudiar, la construcción de conocimiento. Además de resultar central la historicidad implicada en el proceso del desarrollo individual, es fundamental ponderar la dimensión histórica de la construcción del sujeto, en este caso de la niñez, y de las propias nociones de las que éste se apropia en un contexto. A continuación, nos detendremos en los interrogantes construidos en cada uno de estos niveles.

Las transformaciones de la noción de niñez a lo largo del tiempo

El primer nivel de la problemática de la construcción de conocimiento que podemos considerar que se ve afectado por las transformaciones a lo largo del tiempo es el propio sujeto de conocimiento, en nuestro caso: los/as niños/as.

Como todas las categorías sociales, la niñez es una construcción cultural e histórica inmersa en disputas de sentido de diversos grupos. Como tal, puede considerarse un analizador de la sociedad en determinado momento, una entrada a la cosmovisión de un grupo, de lo que éste piensa del tiempo pasado, de las formas actuales de relacionarse y de las expectativas que tiene sobre el futuro (Carli, 2009). Esto significa, a su vez, que la infancia no alude solamente al grupo de "infantes", sino que refiere necesariamente a las relaciones que ellos sostienen con los adultos, ya que es "en la *ligazón* entre la experiencia de los niños y las instituciones de los adultos, que se produce la construcción del niño como *sujeto*" (Carli, 2012: 22). El concepto de infancia se gestó en el cambio de formación social del feudalismo al capitalismo, el ascenso de la burguesía, la consolidación de los Estados nacionales y el desarrollo del colonialismo, que trajo consigo un nuevo paradigma cultural denominado modernidad. En el proceso de construcción de esta nueva sociedad es que se desarrolló la categoría de infancia, o el *sentimiento de infancia*, tal como lo nombra el historiador, pionero en este campo, Philippe Ariès (1987). Esto quiere decir que, si bien siempre existieron niños en tanto individuos pertenecientes a una determinada franja etaria, las características, tratamientos y sensaciones que despiertan los/as niños/as en la actualidad no permanecieron in-

mutables a lo largo del tiempo. Este autor, por medio de un análisis de representaciones pictográficas en diferentes periodos históricos encuentra que la infancia en Europa empieza a ser *representada* como un espacio diferenciado de los adultos, con juegos, actividades y vestimentas que le son propias alrededor del siglo XVII. Estudia también las formas de la casa y los cementerios para dar cuenta de la separación espacial entre adultos y niños que sugiere una diferencia conceptual entre estas dos etapas de la vida. Desde este enfoque, existe un cambio en la sensibilidad de la *conciencia común* que produce una particular atención para cuidar a estos sujetos "frágiles y amenazados". Esa *sensibilidad*, que es inexistente durante el antiguo régimen, se materializa en un conjunto de prácticas sociales para la protección y educación de la infancia. Ariès hace notar que una de las instituciones que se encarga de atender a este grupo social es la institución escolar.

Sin embargo, vale aclarar que este punto de vista recibió diversas críticas metodológicas y teóricas: por un lado, Pollock (1990) pone en cuestión el carácter concluyente de sus tesis a partir del análisis de las representaciones pictográficas, sin tomar en cuenta otras fuentes empíricas. Por otro lado, Stone (1990), que coincide con las críticas metodológicas, considera que Ariès dejó por fuera de su estudio otras condiciones sociales que forman parte de la construcción de la infancia como los "cambios observados en la religión, el poder político, la industrialización, la urbanización y las condiciones de pobreza pudieron afectar a la familia" (Zoila, 2007).

Más allá de estos señalamientos, lo cierto es que, en las concepciones hegemónicas de la categoría de infancia occidental desde su surgimiento, "los niños constituyen un tipo de persona diferente de otros (...) definidos generalmente por la negativa" (Szulc, 2006: 26), como adultos incompletos. Los niños y niñas comienzan a ser considerados, y aún son así considerados mayormente, como irracionales e incapaces y, por lo tanto, objetos de protección por parte de las familias, el Estado y un amplio abanico de disciplinas científicas, como la medicina y la biología, que a su vez dieron lugar al nacimiento de ciencias específicas de la niñez como la pedagogía (Donzelot, 1990).

Una serie de nuevos desarrollos teóricos permitió problematizar dicha mirada y, junto a renovados debates políticos, forjar un nuevo paradigma de la infancia que ubica a la niñez como sujetos de derecho con voz y voto en sus propias vidas (Beloff, 2008). Estas transformaciones, aunque no se hayan materializado por completo en las prácticas sociales, son ineludibles en el análisis que abordamos y han habilitado nuevas perspectivas de investigación con niños y niñas[i].

Este enfoque heredó, empero, el problema de la universalidad de la infancia, que ya planteaba el viejo paradigma y que quedó cristalizado en la Convención por los Derechos del Niño de 1989. Aun así, a lo largo del siglo XX fueron diversas las corrientes que se preguntaron por la diversidad de formas de atravesar esta etapa de la vida dentro de la propia sociedad occidental en términos de clase (Ciafardo, 1992) y en relación con otros grupos culturales (Mead, 1993; Rabello de Castro, 2002).

La pregunta que deja abierta esta historización es por las formas en las que esas representaciones marcan o condicionan el modo de conocimiento de los niños. Nos interesa seguir indagando en

las transformaciones que ha sufrido el propio psiquismo a lo largo del tiempo, aunque por el momento no contamos con estudios que aborden en profundidad esta dimensión dentro de la psicología.

Las transformaciones del objeto de conocimiento: los vínculos entre sociogénesis y psicogénesis

Para la consideración de la dimensión de las transformaciones en las nociones que el sujeto construye, resulta fundamental recurrir a la obra de Norbert Elias. En ella, existen al menos dos casos de estudio en los que aparece la historia social de una noción: el tiempo y la intimidad. Nos limitaremos a la primera por una cuestión de espacio. Elías analiza la sociogénesis de estas nociones y, luego, la reconstrucción individual por parte de los individuos, que él denominó psicogénesis.

En *Sobre el Tiempo* (1989), Elias en da cuenta del proceso sociogénico de la forma social de regular el tiempo. Su tesis central es que la utilización de los calendarios o los relojes, finalmente se ha introyectado —en una psicogénesis— en la personalidad de los individuos en un proceso histórico. Este caso es un buen ejemplo del proceso general civilizatorio, en el cual la personalidad de los individuos se conforma de acuerdo con lo que él considera los *estadios del desarrollo* de las sociedades en la que dichos individuos crecen y aprenden, de tal modo que, puesto que nos vemos imbuidos desde que nacemos en un rígido entramado social de determinaciones temporales, tendemos a pensar que el tiempo existe por su cuenta y que su sentimiento es algo común a todos los seres humanos. Así, los miembros de las sociedades industrializadas son incapaces de imaginar que su sentido del tiempo no sea compartido por los otros individuos, a tal punto que es difícil considerarlo un resultado de exigencias sociales. Sin embargo, el tiempo no es espontáneo y fue necesario un esfuerzo intelectual largo y fatigoso para avanzar hacia una síntesis más amplia.

De este modo, es posible establecer la sociogénesis de una noción social con la que el niño/a luego interactúa. Con respecto al proceso de apropiación de la noción, el propio Elías reconoce que un niño/a en la sociedad industrial necesita de siete a nueve años para “aprender el tiempo” (1989: 144), por lo que puede pensarse que ese proceso de apropiación del tiempo social, de la institución social del tiempo, involucra una actividad cognoscitiva constructiva. Por ejemplo, la articulación progresiva de la secuencia de eventos y la organización de las duraciones, en sentido piagetiano, supera el tiempo intuitivo, basado en relaciones de duración y sucesión dadas en la percepción. Es decir, si el tiempo es la coordinación de los movimientos, se trata de la construcción del tiempo operativo en términos en las relaciones de sucesión y de duración fundadas sobre operaciones análogas a las operaciones lógicas.

La psicología genética se ocupa de la construcción individual que realiza cada niño/a de nuestra sociedad del concepto operatorio del tiempo físico o del tiempo personal. Aquí podemos considerar, en principio, los estudios de Piaget *La Formación de la noción de tiempo en el niño* (1978). Lo interesante aquí es que dicha construcción supone el contexto de la preexistencia social de la institución tiempo, que deriva de una larga sociogénesis y la psicogénesis, tal y como lo estudió Elías (y que constituye, desde nuestra perspectiva, una condición limitante y posibilitante del proceso constructivo

individual). Sin tal institución en nuestra sociedad y del proceso de introyección en los individuos, no habría psicogénesis en el sentido de Piaget. Pero tal institución social del tiempo no determina unívocamente o por simple internalización el significado conceptual de la noción de tiempo para cada individuo; existe un proceso de reapropiación que puede ser relacionado con la construcción cognoscitiva.

En síntesis, en el estudio de otras nociones también se puede establecer relaciones entre el desarrollo psicológico y la historia de formación de la noción. Claramente, esa construcción no es “natural”, porque no se da en un vacío social, sino que está posibilitada y limitada por las actividades intersubjetivas y la preexistencia de la institución propiamente social del tiempo. Ahora bien, reconocemos una dimensión que corresponde a la construcción conceptual que realizan los niños sobre el tiempo; este nivel es crucial para un estudio psicológico y es irreductible a los anteriores: historizar al sujeto y las nociones sobre las que construye conocimientos, así como caracterizar el contexto social de producción conceptual, no anula los mecanismos individuales por medio de los cuales el sujeto busca alguna coherencia de las ideas que posee y de la realidad que habita, los cuales también se dan a lo largo del tiempo.

Las transformaciones en la construcción de conocimiento infantil: la noción del desarrollo

La gran mayoría de los estudios sobre conocimiento infantil ha entendido los cambios a lo largo del tiempo en términos de *desarrollo*. En tanto ella misma es categoría histórica, construida socialmente y atravesada por restricciones de su propio tiempo, proponemos aquí unas breves líneas de reflexión al respecto. No se trata de abandonar necesariamente su utilización, ni la pregunta piagetiana por el pasaje de un estado de conocimiento a otro, sino que nos interesa detenernos en algunos interrogantes planteados con respecto a sus alcances.

En los orígenes de la antropología social y la psicología genética la noción de desarrollo estuvo presente y asociada a la existencia de estados o estadios mejores y peores, nuevos y viejos, más o menos avanzados, en una “Narrativa que se pretende universal, centrada en la mentalidad colonialista y autocentrada del hombre blanco europeo” (Rabello de Castro, 2002: 51, traducción propia). Son muestras de esta concepción algunos escritos de Levy-Bruhl sobre las mentalidades primitivas (1945) o las investigaciones comparadas sobre adquisición de nociones en Hong Kong, Irán y Australia (citadas en Inhelder, 1992). Allí podemos reconocer una tendencia general de las ciencias a concebir todas las transformaciones en el tiempo como progreso. Incluso en los planteos más democratizantes de las autoras mencionadas, se reconoce que todos los seres humanos tenemos las mismas capacidades para conocer el mundo, pero se advierte que algunos tardan más tiempo que otros en hacerlo.

Nos preguntamos si estas nociones, puestas en juego en las investigaciones sobre construcción de conocimiento, no han generado, en la mayoría de los casos, una diferencia entre la infancia y la adultez que habilita a los segundos a tener diversos puntos de vista, pero anula esta posibilidad en los niños y niñas. Se asume que si los niños/as piensan distinto es porque entendieron mal lo que

los adultos ya comprenden correctamente (lo mismo ha sucedido y suele suceder con todos los colectivos minorizados: indígenas, campesinos, migrantes, etc.).

Dentro de la psicología genética, Chapman (1988) fue crítico de esta interpretación del desarrollo y postuló su “modelo multidireccional del desarrollo” en el cual cada grupo social tendría su propia línea de desarrollo, todas igualmente válidas porque todas realizan un acercamiento progresivo a la realidad (en sintonía con el realismo crítico piagetiano), aunque a distintos aspectos de ella, y por eso “Dos líneas evolutivo-cognitivas pueden converger sobre distintos aspectos de la realidad mientras que al mismo tiempo divergen entre sí precisamente porque hay involucrados dos aspectos diferentes” (1988: 5). A partir de esta propuesta el autor puso en jaque las miradas más conservadoras de la disciplina, equiparando interculturalmente a todos los grupos y subrayando las relaciones existentes entre los procesos de sociogénesis y psicogénesis (u ontogénesis). La pregunta que aún queda por indagar es, sin embargo, por los procesos de desarrollo dentro de cada uno de esos grupos, que siguen siendo lineales y progresivos en el modelo de Chapman, donde la cultura es concebida, a su vez, como una totalidad homogénea. Si echamos luz, en cambio, a las diversidades y desigualdades existentes en cada uno de esos grupos y consideramos las relaciones de poder que atraviesan a los distintos grupos y, en particular, al de niños y niñas en relación con el mundo adulto, la pregunta por las construcciones de conocimiento infantil se complejiza.

Abrimos de este modo una serie de interrogantes acerca de las relaciones que se establecen entre las nociones que circulan en el “mundo adulto” en una determinada época y los procesos de construcción de conocimiento infantil que, en los términos clásicos del desarrollo, llevaría a los niños de un nivel de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento en una línea recta hacia el progreso. Cabría preguntarse, entonces, cómo interactúan estos desarrollos más o menos estipulados con las perspectivas propias y originales sobre la realidad que producen niños y niñas como sujetos activos en la construcción de conocimiento (como una de las bases de la psicología genética y de la antropología), a partir de las cuales interpelan de algún modo los saberes adultos y allí también los modifican.

Para avanzar sobre estos debates citamos a continuación la propuesta de Toren (2012), psicóloga y antropóloga inglesa, que retomando críticamente la teoría piagetiana, explica la producción de conocimiento en términos de construcciones históricas, transformaciones a lo largo del tiempo que se suceden en cada sujeto en relación con las formas de interacción que el sujeto tenga con el objeto, la historia social del objeto y la historia personal del sujeto con ese y otros objetos de conocimiento (lo que ya conoce del tema, los prejuicios que tiene al respecto, etc.)[iii]. La autora propone, entonces, el concepto de microhistoria para estudiar las diferentes construcciones de conocimiento de los sujetos en sus marcos materiales y simbólicos, alejándose de la noción de desarrollo como proceso previamente determinado.

Ella resalta el hecho, fundamental en la teoría de Piaget pero invisibilizado muchas veces en sus interpretaciones más simplistas, de que los significados que le otorgamos a las cosas no están nunca dados por completo, sino que contienen siempre un elemento emergente que aporta cada sujeto que lo “aprende”. Por eso para algunas

nociones los adultos pueden “saber más”, pero no “saber mejor” que los chicos sobre algo (Toren, 2012), al menos no saber mejor en abstracto, sino siempre en un marco de prácticas y discursos sociales que delimitan nociones de mayor o menor hegemonía.

Así ella afirma que “cualquier ser humano es, en todos los aspectos de su ser, un producto transformador dinámico de su pasado y está situado en relación a todos los otros (jóvenes y viejos, vivos y muertos) cuyas ideas y prácticas están contribuyendo” a producir su propio conocimiento (Ibídem: 22). Toren, de este modo, postula su tesis en la cual niños y niñas mientras van aprehendiendo “la cultura de los adultos” también la van modificando. Esto le otorga un protagonismo novedoso a la infancia en la conformación del mundo social, sin desconocer que “las nociones adultas estructuran las condiciones en las cuales los chicos constituyen sus propias ideas” (Ibídem: 103).

Comentarios finales

Habiendo recorrido diversos niveles en los que las transformaciones a lo largo del tiempo afectan la construcción del conocimiento, no abandonamos la pregunta piagetiana por el pasaje de un estado de conocimiento a otro, pero sí problematizamos su uso generalizado en el sentido de “progreso” para explicar todas las transformaciones del proceso cognitivo.

Frente a estos postulados comunes los autores/as tenemos distintos recaudos, que dependen a su vez de la historia de cada una de las disciplinas de las que provenimos. Desde la antropología, debemos ser muy cautelosos/as en no juzgar como mejor o peor las distintas construcciones de conocimiento y, para la psicología, el desafío permanente es no caer en un relativismo extremo. Coincidimos también en que hay universales mínimos sobre la maduración biológica y constitución de los mecanismos de construcción de conocimiento que debemos considerar en estas reflexiones, aunque los asumimos como condición necesaria pero no suficiente para la construcción de conocimiento.

Para cerrar, nos interesa abrir el interrogante acerca de las consecuencias metodológicas de las reflexiones asumidas. Para pensar el cambio a lo largo del tiempo (en la multiplicidad de escalas existentes) de determinadas nociones, la psicología genética ha tendido a construir secuencias de desarrollo desde investigaciones de corte transversal. Cabe entonces preguntarse si una metodología transversal logra atrapar la historicidad de la experiencia de cada sujeto y si, en este sentido, no sería un aporte incluir metodologías que permitan realizar observaciones más a largo plazo.

NOTAS

[i] El enfoque de Vigotsky implicó una aproximación sociohistórica, filogenética, e inclusive observó la historicidad de la herramienta cultural.

[ii] En antropología, estos trabajos hacen un fuerte hincapié en la construcción de la infancia como una relación social con componentes de desigualdad, reciprocidad, etc. (Szulc, 2006) y ubican a niños y niñas como interlocutores válidos, e incluso necesarios, en el proceso de investigación (García Palacios y Hecht, 2009).

[iii] Marcar la coincidencia de estos planteos con las nociones de contexto de Valsiner (2014) como catalizador, son esas relaciones con los otros (presentes o no físicamente) las que limitan o posibilitan ciertas construcciones de conocimiento o *desarrollos*.

BIBLIOGRAFÍA

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Beloff, M. (2008). "Reforma legal y derechos económicos y sociales de los niños: las paradojas de la ciudadanía". En Sarmiento, Daniel; Ikawa, Daniela; Piovesan Flávia (coords.) *Igualdade, diferença e direitos humanos*. San Pablo: Lumen Juris. Carli, S. (coord.) (2009). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chapman, M. (1998) "Contextualidad y direccionalidad del desarrollo cognitivo", *Human Development*, 31: 92-206. Traducción Flavia Terigi
- Ciafardo, E. O. (1992). *Los niños en la ciudad de Buenos Aires (1890-1910)*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Donzelot, J. (1990). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-textos.
- Eliás, N. (1989) *Sobre el tiempo*, Madrid: Fondo de Cultura Económica
- García Palacios, M. y Hecht, A. C. (2009). "Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas", *Tellus*, 9(17): 163-186.
- Inhelder, B. (1992) *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*, Madrid: Morata.
- Levy-Bruhl, L. (1945) *La mentalidad primitiva*, Buenos Aires: Lautaro
- Mead, M. (1993) *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J (1978) *La Formación de la noción de tiempo en el niño México*, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Pollock, L. (1990). *Forgotten children. Parents-child relation from 1500 to 1900*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rabello de Castro, L. (2002). "A infância e seus destinos no contemporâneo". *Psicologia em Revista*, 8(11), 47-58.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*, Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Shabel, P., Horn, A., García Palacios, M. y Castorina, J. A. (2016). *El contexto en la construcción de conocimiento. Una aproximación a su estudio desde la psicología del desarrollo y la antropología*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Stone, L. (1990) *Familia, Sexo y Matrimonio en Inglaterra. 1500-1800*. México: Fondo de Cultura Económica
- Szulc, A. (2006). "Antropología y Niñez: De la omisión a las culturas infantiles". En: Wilde, G. y Schamber, P. (comp.). *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*. Buenos Aires: SB.
- Toren, C. (2012). "Antropología e Psicología", *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 27(80), 21-36.
- Valsiner, J. (2014) "Breaking the Arrows of Causality: The Idea of Catalysis in its making". In: Cabell, K. & Valsiner, J. (Ed.), *The Catalyzing Mind. Beyond Models of*
- Zoila A. S. (2007). *Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia*. *Revista takwá*, (11-12), 31-50.