

FOTOCOPIADORA
377 CENES
PSICOLOGIA CENES
2001
Folio 58
S/F 1
577 7

Seminario: *Contribuciones de las teorías del desarrollo*, Maestría en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UBA. 1999. Prof. Alicia Lenzi (Documento interno)

Youniss, J. Y Damon, W. (1992). "Social construction in Piaget's Theory", en H. Bellin y P. Pufall (comp.), *Piaget's Theory*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum. Cap 12, 267-285.

Traducción: Constanza Tabbush

La Construcción Social en la Teoría Piagetian

La visión Piagetiana sobre el rol que cumplen las relaciones sociales en la construcción individual del conocimiento es menos conocida que su posición sobre la construcción del pensamiento lógico en el niño. Esto se puede deber al momento en que se reintroduce Piaget en la psicología americana. A fines de 1950, los psicólogos estaban buscando un nuevo modelo del sujeto humano, un sujeto activo y que introduzca poderes reflexivos a la tarea de controlar el medio ambiente externo (Bruner, Goodnow y Austin, 1956). Su énfasis en la construcción y el desarrollo del pensamiento lógico provee algunos pasos hacia este deseado modelo; como consecuencia, su teoría y sus hallazgos se diseminaron rápidamente sobre la escena de la psicología americana (Flavell, 1962).

En este momento de la construcción de su propia teoría, sin embargo, sus esfuerzos estaban focalizados en elaborar las estructuras del pensamiento lógico (Inhelder y Piaget, 1938). Su trabajo sobre el juicio moral estaba casi tres décadas atrás y sus otros estudios sociológicos, que finalmente fueron recolectados como grupo a mediados de 1960, nunca fueron publicados en inglés (Chapman, 1986). En Norteamérica, Piaget siempre va a ser visto como un investigador de "la cognición fría", como teórico que visualiza al niño como un científico descubriendo insights intelectuales en espléndido aislamiento.

Después de una llamarada de interés, que duró dos décadas (admitiéndolo debido a los peculiares estándares de las ciencias sociales americanas contemporáneas). El enfoque de Piaget ha sido descartado como demasiado cognitivo, demasiado estructural, demasiado universalista, en sus argumentos. Ha sido reemplazado por propuestas más proceso-orientadas, más afectivas y más contextualistas. La impresión connotativa de la teoría se graba en el momento de su segunda entrada en la psicología americana. La teoría sigue siendo leída principalmente, como una declaración sobre la habilidad individual de controlar la realidad física a través de medios lógicos. Hasta el día de hoy, reluce la marca indeleble del niño apócrifo que descubre las propiedades formales de las cosas, como el número, mientras juega solo con pequeñas piedras en la playa.

No negamos que hay bases para dicha imagen. Las fuentes para ella se hallan en los extensos escritos de Piaget. Sin embargo, hay un lado igualmente claro que nosotros creemos merece seria atención. Desde nuestra perspectiva, las ideas de Piaget sobre la construcción social son integrables con su epistemología general y tienen importantes implicancias, no sólo para el conocimiento social y moral, sino para su teoría general (Dean y Youniss, 1991; Youniss, 1983). No consideramos sus ideas sobre la construcción social como un tema menor o un pensamiento tardío, sino que proveen serias consideraciones sobre el proceso de conocimiento, que conlleva intercambios co-constructivos entre los niños y otras personas, como también, entre chicos y objetos físicos.

En el presente capítulo, elaboramos un tema particular que es central en la teoría pero que no fue tomado en cuenta por los estudiosos piagetianos. Nos referimos al concepto del *niño adquiriendo cultura*, que denota la identificación de los niños con el deseo de ser parte de la cultura que ellos conocen a través de la interacción con otros niños y adultos. Damon (1983) propone que los psicólogos deben tomar en cuenta dos temas para poder explicar el desarrollo social. Uno, cómo los

niños se convierten en individuos con personalidades únicas y sentidos del sí mismo. Segundo, cómo los niños se convierten en miembros de una sociedad que piensa, gusta y comparte conocimientos con otros miembros. La mayoría de las teorías del desarrollo se han dirigido hacia temas formales, en el sentido de dar cuenta de las diferencias individuales entre los niños.

El objetivo de este capítulo es describir las consideraciones piagetianas sobre cómo los niños adoptan patrones culturales de interacción y, en el proceso, se identifican con estos patrones y la cultura que representan. Describiremos la posición de Piaget, mostraremos sus raíces en su distintiva posición epistemológica, denotaremos algunos puntos de resistencia a esta posición dentro de las psicologías contemporáneas y relacionaremos esta posición con otros trabajos sobre constructivismo social en cultura y desarrollo.

Primeros escritos de Piaget

Comenzaremos por revisar un ensayo que Piaget escribió como un discurso para la New Education Fellowship (Piaget, 1932^a). La NEF era una asociación de escolares europeos que estaban deseosos de reformar las políticas europeas posteriores a la primera guerra mundial a través de una reforma educativa. Veían a la guerra como un producto de las fuerzas reaccionarias, que estaban basadas en intereses financieros individuales y un nacionalismo cultural. En vez de atacar las estructuras políticas directamente, estos estudiosos prefirieron la reforma política a través de la educación de un nuevo tipo de ciudadanos. Pensaron en crear ciudadanos que estuvieran comprometidos con la cooperación y abiertos a la diversidad cultural. El punto de vista personal estaría necesariamente basado en la experiencia particular, pero cada persona iba a tratar de coordinar su punto de vista con el de otros individuos. Piaget introdujo el problema de la siguiente manera:

"La sociedad contemporánea es un fenómeno extremadamente reciente cuando se lo compara con la historia de la humanidad. Hoy en día, los sucesos sociales se lloran a cabo en una nueva escala, en un nuevo plano. Todos los eventos importantes del mundo moderno son internacionales. Lo que pasa en un punto de nuestro planeta tiene una repercusión inmediata en todo el mundo. Esta interdependencia se estableció a sí misma gradualmente en toda esfera de vida. Las economías del aislamiento, las políticas puramente internas, las reacciones morales e intelectuales limitadas a un solo grupo, no tienen existencia". (p.4)

Es claro que el interés de Piaget era compartido con otros intelectuales de su época. Según Heilbroner (1970), el período de la post primera guerra mundial testimonia una renovación de la perspectiva liberal. El movimiento democrático de mediados del siglo XIX se encuentra con la reacción de fin de siglo, y finalmente con la fragmentación que llevó a la confrontación nacionalista en una guerra devastadora. El nuevo liberalismo llama a una perspectiva que reconoce la interdependencia de las naciones y engendra un espíritu de respeto a la diversidad cultural.

En el desarrollo de su escrito, Piaget estaba preocupado por la adaptación de los adultos al problema, como también la de los niños. Piaget dice que hasta los educadores informados no estaban seguros de cómo proceder para ver más allá de los límites tradicionales de las verdades nacionales, étnicas y religiosas. En sus propias palabras, "Nosotros somos como niños frente al mundo adulto" (p.6).

La solución de Piaget es interesante porque por primera vez expresa lo que se convertirá en una preocupación de por vida en su trabajo. Él sugiere que los educadores deberían tratar de hacer que los niños adquieran gradualmente, no nueva información, sino "una herramienta" o "un instrumento intelectual" por el cual ellos podrían empezar a desarrollar conocimiento coordinado. Para este trabajo eligió el modelo de la ciencia, el cual pensaba que poseía este instrumento, y que éste era responsable de su monumental éxito. Piaget estaba contrastando el progreso de la ciencia del siglo 19, con la fluctuación caótica de este siglo en relación a los acontecimientos políticos. Como él

entendía este instrumento simultáneamente, intelectual y moral, la analogía entre la ciencia y la política, encajaba perfectamente con su argumento.

Piaget presenta tres beneficios explícitos de la actitud científica:

1. Ayudaría a minimizar el pensamiento egocéntrico porque ayuda a los niños a ver sus propias posiciones intelectuales y morales en coordinación con otras posiciones.
2. Liberaría a los niños de la coerción social de la tradición, que impone creencias sin tener en cuenta otras posibles creencias. La actitud científica va a alentar la seria consideración de creencias diferentes y la coordinación entre ellas.
3. Llevaría a los niños a relaciones recíprocas con otras posiciones.

Piaget elaboró este punto de la siguiente manera: "Cada uno de nosotros llega a ver que nuestro propio mundo, individual, grupal, o nacional es sólo uno entre muchos mundos posibles. Es este método de confrontar puntos de vista, el que aparece como...análogo al método científico de la coordinación" (pp.12-13).

Procede a considerar la educación como el medio por el cual este instrumento puede ser desarrollado. Propone que ésta no este conformada "por la escuela antigua...de maestro y alumno, esto es de una relación de un inferior que pasivamente obedece a un superior..." (p.24). En vez de eso, la nueva educación va a enfatizar: "el trabajo en grupo, el estudio común, el gobierno de sí mismo, etc." Esto es así, "sólo un tipo de educación fundada sobre una relación social que es eficaz en unificar a los adultos, va a permitir el desarrollo de una sana moral y de actitudes internacionales, y hacer de nuestros niños una generación mejor que nosotros mismos" (p.25).

Este escrito enfatiza cinco aspectos críticos de su pensamiento, muchos de los cuales están generalmente encubiertos en sus escritos (Piaget, 1932 a y b). Primero, revela su posición política, la cual era liberal en un clásico sentido del término. Segundo, lo muestra como un producto de su época intelectual, en el cual comparte con otros miembros de la NEF, una posición contraria al intento reaccionario de fines del siglo XIX de reemplazar a la democracia con iluminados capitalismo regulados por el estado (Heilbroner, 1970). Tercero, y más al punto de la psicología del desarrollo, este escrito encarna una de las primeras formas que adquiere su interés por la socialización, entre pares, en la medida en que argumenta sus ventajas por sobre la enseñanza maestro-alumno. Cuarto, muestra que tempranamente Piaget entendía la ciencia como una empresa social y no individual. Las operaciones de la ciencia eran, precisamente las que permitieron considerar la estrechez, producto del pensamiento individual. Quinto, provee un borrador de su elaborado argumento donde la comunicación social, la reciprocidad y la cooperación son los medios básicos para acceder al conocimiento intelectual y moral balanceado -más adelante llamado equilibrado.

Es importante marcar que este escrito no es una pieza aislada del corpus piagetiano. Sus ideas básicas se pueden encontrar en otros lugares, como el trabajo sobre "el juicio moral", también publicado en inglés en 1932 (Piaget, 1932b). Uno ve en sus conceptualizaciones sobre el desarrollo moral, un argumento aún más agudo sobre la importancia de las relaciones cooperativas. Comenzando con el compromiso de los niños pequeños por entender las interacciones en las que son compañeros, construye un caso sistemático para dos corrientes del desarrollo. Una, que emerge de las relaciones de autoridad unilateral y la otra, emana de la cooperación entre pares. Hemos cubierto este argumento en detalle en trabajos anteriores (Damon, 1983; Youniss, 1980).

Al describir el agente moral autónomo, que sería el resultado de las relaciones cooperativas, Piaget (1932b) toma la precaución explícita de negar la posición que, hoy en día, se le atribuye. El conscientemente discutió con Kant, el cual basaba la autonomía en cálculos racionales. Entonces, cuando se presiona para una justificación, un individuo va a acudir al recurso de la derivación lógica de un principio. Piaget responde a esta posición, considerando una moralidad basada en el respeto

mutuo, en el cual cada persona podrá sentirse dos cosas: responsable de justificar su posición a otra persona y recíprocamente, escuchar la visión de la otra persona.

La socialización en la teoría de Piaget

En esta sección, revisamos ciertos aspectos de los escritos de Piaget que forman un esquema de su teoría sobre la socialización. Nuestras fuentes principales para esta sección son: Sus estudios sobre el juicio moral (1932b) y su revisión sobre su teoría general (1970). Sugerimos que en este momento, ayudaría dejar a un lado la visión habitual, donde la experiencia social es un medio para promover el desarrollo individual. Mientras que Piaget discute a favor de esto, también describe la experiencia social como un medio para la introducción y la identificación del niño en un orden social existente. Es esto último lo que queremos enfatizar.

Elementos Básicos. La socialización se lleva a cabo a través de las interacciones diarias y normales, donde las acciones de los niños se encuentran con resistencias y necesitan ajustarse a las acciones de otras personas, así como las otras personas ajustan sus acciones en relación al niño. Este punto se encuentra a través de todo su ensayo (1932b) y es enfatizado para combatir la visión en la cual el niño se desarrolla en un aislamiento cognitivo. Cuando éste punto se complementa con el hecho que el conocimiento es una construcción, uno puede ver las amplias implicaciones de la teoría. Primero, la premisa principal de las propuestas tradicionales sobre la socialización se altera radicalmente. Los adultos no pueden transmitir directamente ideas a los niños porque sus ideas deben ser reconstruidas por los niños. La reconstrucción cambia fundamentalmente cualquier cosa que el adulto traiga a la interacción y lo transforma en un esquema inteligible para la realidad cognitiva del niño. Segundo, porque las ideas son presentadas en un formato interactivo, los esquemas del niño necesariamente tienen que tomar en cuenta la posición del adulto. De esta manera, los esquemas del niño son socializados en el punto del contacto comunicativo, a través del proceso normal, donde las acciones del niño encuentran resistencia cuando los objetos que ellos afectan, reaccionan, proveen efectos recíprocos.

Un elemento básico en la teoría de Piaget es que los niños buscan el orden en el reino de las acciones, por medio de abstraer invariantes formales de las acciones reales. El proceso de construcción requiere que el niño se maneje con interacciones y no sólo con sus propias acciones. Las propiedades invariantes que los niños abstraen serían propiedades de la interacción. Piaget (1932b, p. 360) propone que el individuo psicológico no puede existir en aislamiento de otros individuos.

Nos damos cuenta que este punto está en oposición a esos comentarios que toman al niño como naturalmente egocéntrico y que debe labrar su camino hacia la toma de conciencia de que hay otros puntos de vista sobre la realidad. Piaget, sin embargo, es ambiguo en su argumento. Si el trabajo central es construir un orden para las acciones, entonces los niños deben, a una edad temprana, darse cuenta de la existencia de otras visiones. Esto es así, porque necesariamente sus acciones se encuentran con las acciones e intenciones de sus compañeros de interacción. De acuerdo con Piaget (1932b), los niños a los dos años ya reconocen intenciones. Su argumento es que, los niños deberían experimentar numerosas ocasiones donde sus intenciones sean coartadas por la intervención de intenciones de otras personas. Así, ellos estarían mal adaptados si creyesen que sólo sus propias intenciones y acciones podrían crear resultados en situaciones sociales (Dean y Youniss, 1991).

El rol de las relaciones. En sus escritos de 1930, Piaget estaba abocado a los distintos roles que se juegan en diferentes relaciones interpersonales en el proceso de adquisición de conocimiento (Piaget, 1932^a, 1932b). Propuso que las relaciones de autoridad unilateral generaban respeto por las visiones propuestas por la figura autoritaria. Sin embargo, ese respeto carecía de una base en el entendimiento comunicativo porque no estaba abierto al desarrollo, en el sentido clásico piagetiano del concepto. Esto es así, porque la construcción se realiza unilateralmente con el resultado de que el

niño no puede acomodarse adecuadamente a las iniciativas de la figura autoritaria. Mientras, los niños entienden que los adultos traen sus puntos de vista a la interacción y mientras los niños intentan tomar las visiones de los adultos, terminan fracasando en comprender la perspectiva de los adultos y distorsionando las visiones en función de sus propios esquemas (Piaget, 1932b, p.36). Subsecuentemente, Piaget nombró a esto "socioceptrismo" (Piaget, 1970, p.724).

Contrastó relaciones de dura autoridad unilateral con relaciones de cooperación. En estas últimas, los niños actúan como compañeros con otras personas para co-construir conocimiento. La cooperación nace en la reciprocidad simétrica, donde cualquier persona puede contribuir a una interacción en el mismo acto que la otra persona puede o podría realizar. Este hecho elemental finalmente lleva al intercambio de ideas en proceso, por el cual los niños en conjunto construyen la realidad. En contraste con la autoridad unilateral, la cooperación implica que ninguna persona va a mantener una visión sin atender a la visión ofrecida por el otro. Entonces, la tendencia es a que cada persona construya las ideas del otro, mientras explica sus ideas al mismo. Como se mostrará más adelante, la cooperación en sí lleva a un entendimiento mutuo, y contrasta con la alienación de visiones que tiende a resultar de la autoridad unilateral.

Pares. Damon (1983) delineó la posición de Piaget con respecto al rol de los pares en el proceso de conocimiento y en la socialización. En sus escritos de 1932, Piaget describía las relaciones infantiles entre pares como el contexto ideal para la cooperación. Su razonamiento era que, los pares generalmente tendrían que cooperar para poder salir adelante, ya que su relación se basaba en la reciprocidad simétrica. Esto quiere decir que cualquier iniciativa de un niño podría ser igualada por una iniciativa diferente de un par. Por esta razón, los pares tendrían que tender a estar en pugna si operaran exclusivamente de acuerdo al principio de simetría. Es precisamente en el intento de superar el jaque mate, donde los pares van a necesitar el desarrollo de procedimientos de cooperación para que cada uno pueda expresar puntos de vista, que deberían ser escuchados, y así, que cada uno pudiera aprender a respetar el punto de vista expresado por otros.

En su ensayo de 1932, Piaget (1932b) argumenta fuertemente que en el proceso de descubrimiento y práctica de procedimientos que median la cooperación entre pares, el niño forma un sentido común de solidaridad social. Esto se basa en dos componentes específicos. El primero es la dependencia en procesos que requieren de la cooperación con otros. Un proceso ilustrativo serían las disputas arbitrarias sobre reglas de los juegos. Para cultivar procedimientos democráticos como el debate, la discusión y el gobierno de la mayoría, los niños tienen que cooperar. Su argumento es que la práctica continua de estos procedimientos debería engendrar un sentido de solidaridad como un subproducto. El segundo se basa en el entendimiento mutuo, que resulta del intercambio comunicativo de ideas de los niños. Como ellos confían el uno en el otro para la retroalimentación de ideas, terminan conociendo las visiones de cada uno ya que son participes en una construcción mutua. Entonces el entendimiento mutuo debería producir solidaridad entre las varias formas en que los niños llegan a interpretar la realidad. No sólo la experiencia va a ser compartida, sino el sentido de la experiencia será el producto de una construcción en conjunto.

Moralidad. Piaget (1932b) propuso que la moralidad se basa en el respeto hacia las personas, en vez del respeto a la tradición y las reglas. Uno puede ver esta propuesta como una consecuencia de su amplia teoría sobre la socialización. El respeto hacia las personas tiene sus cimientos en los procesos de interacción humana por los cuales el conocimiento es co-construido. En concordancia con su teoría de las relaciones, distingue diferentes tipos de respeto. Las relaciones unilaterales engendran respeto a la autoridad, pero esto es precario porque carece de cimientos últimos en la mutualidad. ¿Deberían emerger visiones en competencia entre autoridades? ¿Los niños deberían carecer de cálculos procedurales por los cuales estas visiones serían analizadas y confirmadas? El respeto basado en la cooperación permite sin embargo, que las visiones se sometan a procedimientos que siguen las normas de la reciprocidad y la discusión.

A través del proceso de socialización los niños creen que los patrones de interacción que ellos encuentran ordenadas, son de hecho patrones necesarios que todas las personas comparten. Piaget

ilustra este punto por medio del reporte de las creencias de los niños sobre el origen de las reglas de los juegos. Para parafrasear al típico niño: Las reglas se aprenden de chicos mayores, que aprendieron las reglas de sus padres, los cuales las aprendieron de los suyos. Propone que los niños quieren aprender las reglas porque creen que al hacerlo serán como los adultos y se acercarán a ver la realidad como ellos la ven. A este respecto, el proceso de socialización de Piaget lleva a la adquisición de la cultura y la identificación, a lo que los niños creen que es la raíz de la cultura, la visión de los adultos sobre ésta.

El punto final de nuestro análisis es que, para Piaget la cultura no es una entidad estática, sino que consiste en modos de interacción con las cuales las personas co-construyen conocimiento. Piaget convierte este punto en relativamente poderoso cuando describe las características del individuo moral autónomo. Somos conscientes que este individuo hipotético ya ha sido descrito en la literatura como la persona que puede pensar lógicamente y, en momentos de disputa, puede dar las razones para justificar su posición. Esta imagen no refleja exactamente la visión de Piaget sobre la materia. Para mostrar cual es esta visión, permitamos que Piaget (1932b) hable por sí mismo: El ser autónomo "se constituye en las normas de la reciprocidad y la discusión objetiva, y sabe cómo someterse a éstas para hacerse respetar" (p.95-96). La autonomía conlleva aprender cómo "entender a otra persona y cómo ser entendido por ésta" (p.95) y se basa en "la norma de reciprocidad en el acuerdo" (p.107).

Puntos de resistencia

La reacción y resistencia a la teoría moral de Piaget se complementan con distorsiones y fallas en su comprensión. La más extraña de estas ironías es que, muchos de los que se consideran piagetianos —más notablemente Kohlberg y sus seguidores— se han acercado al desarrollo moral de una manera diametralmente opuesta a la de Piaget. Una ironía más agravante es ese otro trabajo que emergiendo de una tradición más empirista, ha sido tan mal dirigido como para desacreditar la teoría moral de Piaget sin representarla con exactitud. En principio, esto es así porque muchos de los programas de investigación experimental que intentaron testear su teoría del juicio moral estaban dirigidas a fenómenos que eran muy periféricos con respecto a sus hipótesis centrales, o en otros casos, hasta estaban dirigidos a hipótesis que Piaget nunca había realmente propuesto.

A su favor, Kohlberg hizo más que cualquier otro individuo por resucitar de la oscuridad en la que había caído hacia finales de 1950, el trabajo piagetiano sobre el juicio moral. De hecho, de muchas maneras el desafiante trabajo de Kohlberg vuelve a capturar el área entera del desarrollo moral en el área de la psicología. Una vez que Kohlberg publicó su tesis, el estudio empírico de las creencias morales de las personas y de su crecimiento se convirtió nuevamente en un tema legítimo para los investigadores científicos. Desde entonces esto sigue así. Kohlberg (1963, 1969) se considera a sí mismo piagetiano y sitúa sus estudios dentro de la tradición ginebrina. La inmediata popularidad del trabajo de Kohlberg le dio nueva vida a ambos, tanto a la teoría piagetiana como al tema del desarrollo moral.

En este contexto, sin embargo, se debe señalar que Kohlberg presentó sus tesis —como también su *Vita Humana* (Ahora desarrollo humano)— como un repudio a la tesis central piagetiana del juicio moral en el niño. Piaget basó su posición sobre el desarrollo en la noción de que los niños viven dentro de dos mundos morales, uno que emerge de las relaciones con los adultos, y otro que emerge de las relaciones con los pares. Kohlberg rechazó completamente esta noción y comenzó a intentar refutarla.

En la superficie, la disputa de Kohlberg con Piaget parece una disputa menor dentro de una coherente "propuesta del desarrollo cognitivo" (El término es de Kohlberg (1969)). Sin embargo, en la actualidad la diferencia no es menor en absoluto. Representan visiones radicalmente separadas

sobre: qué es el juicio moral, de dónde proviene, cómo cambia durante la ontogénesis y cómo está relacionado a la acción social.

Esferas simultáneas pero separadas. Para Piaget, los valores del niño están funcionalmente atados a los contextos sociales en los que el niño está embebido. Los niños operan en dos esferas principales, con adultos y con pares. Estas dos esferas engendran y demandan diferentes tipos de valores. Para vivir dentro del mundo adulto, los niños necesitan adquirir: respeto a la autoridad, tradición social y el orden establecido de las cosas. Dentro del mundo de pares los niños necesitan adquirir: respeto mutuo, una habilidad de cooperar con sus iguales y un sentido de que las reglas y otros estándares sociales pueden ser negociados y modificados a través de procedimientos de justicia sobre los que halla acuerdo. Ambos conjuntos de valores se requieren para la adaptación al universo social de la niñez. Éstos pueden, y de hecho sucede que coexisten la mayor parte de la niñez: El cambio gradual de los niños hacia los valores orientados a los pares es más un resultado de las circunstancias cambiantes de la vida, que de unas transformaciones cognitivas al estilo de los estadios.

Como otros científicos sociales americanos, a finales de 1950, Kohlberg sin duda leyó el trabajo de Piaget sobre el juicio moral a la luz de sus escritos estructuralistas sobre el razonamiento lógico —el más formalizante de ellos, el libro sobre las operaciones formales, había sido recientemente publicado en inglés (Inhelder y Piaget, 1958). Para Kohlberg, la insistencia piagetiana en dos conjuntos simultáneos de valores morales en un niño le debe haber parecido un error de los comienzos de su carrera, a causa del estructuralismo suizo ¿Cómo puede un niño manejar estas ideas conflictivas sin intentar rápidamente resolverlas? Kohlberg creía que una mente no puede estar dividida en dos posiciones opuestas por mucho tiempo.

Su propia solución fue que sólo hay una estructura dominante de la moralidad en la niñez. Una estructura que se asemeja a la heterónoma de Piaget: adultocentrada, ciegamente obediente a la autoridad y rígidamente leal para con los que están a cargo. Todas las otras formas de moralidad creía que tenían una relación estrictamente de desarrollo con esta visión autoritaria original. Más tarde en la vida, otras formas emergen de ésta primitiva, y van más allá, tanto estructuralmente como funcionalmente. Las formas del mutuo respeto, de la justicia entre pares, que Piaget describió, entonces aparecen en la descripción de los estadios de Kohlberg sólo después de la niñez.

Empíricamente, la posición de Kohlberg ha sido problemática, como muestran los trabajos de Damon (1977), Eisenberg (1982) y Youniss (1980). Aún a una edad muy temprana, los niños expresan y actúan con nociones de amabilidad, de compartir, justicia, reciprocidad y otros estándares morales orientados a los pares.

Ellos mantienen estas nociones, al mismo tiempo, que declaran un profundo respeto por la autoridad y las reglas tradicionales (Damon, 1980). No es para nada fuera de lo común escuchar decir a un niño, que él haría cualquier cosa que la madre le dijera y después, en el próximo respiro, que él compartiría su bicicleta con un amigo aún si su madre se lo niega, porque sus amigos siempre han sido generosos con él (Damon, 1983).

Modos prácticos y teóricos. Pero, aún más problemática que sus anomalías empíricas fue su vulnerabilidad teórica. Por su holismo y cognitivismo extremo, su aproximación perdió mucho del poder explicativo de la formulación original de Piaget. Al mismo tiempo, irónicamente estas mismas elecciones que Kohlberg hace como punto de partida del tratado original de Piaget producen dudas sobre la aproximación piagetiana. Una vez que éste se había apropiado de la posición "cognitiva del desarrollo" para su propia visión de las cosas, afirmaciones implausibles y suposiciones sobre la conducta moral se asociaron con el piagetianismo, en la mente del público.

Una ilustración de esto se puede encontrar en cómo los dos teóricos manejaron la relación juicio-conducta. La relación entre juicio y conducta es, por supuesto, el centro de la mayoría de las

preocupaciones psicológicas del juicio moral. Generalmente, las afirmaciones sobre las creencias morales han sido interesantes sólo si revelan tendencias hacia conductas sociales actuales. Piaget no luchó con este problema *per se*, sino que sus afirmaciones sobre el seguimiento por parte de los niños de las reglas de un juego de canicas, pone en claro que él se acerca al juicio y la conducta como sistemas inseparables de acción. Distinguió entre los modos prácticos y teóricos de conducta: el práctico ocurre en el plano de la acción directa, el teórico en el de la conciencia. Propone una relación de desarrollo entre ambos. Primero, el niño trabaja la concepción de las reglas en el curso actual de los juegos entre pares, después, más adelante, el niño toma conciencia en una concepción simbólica de ésta concepción práctica. Para Piaget entonces los orígenes, tanto del juicio como de la conducta, deben encontrarse en la conducta del niño dentro de las relaciones sociales. El razonamiento teórico e hipotético del niño sobre la moralidad viene después, es un producto del desarrollo de la actividad práctica temprana.

Kohlberg dibujó otra distinción y dio vuelta la propuesta de Piaget sobre la relación de desarrollo. En vez de contrastar la actividad moral práctica y teórica, Kohlberg (1971) contrasta el juicio y la acción. A pesar de estar más cercana a nuestra concepción del sentido común sobre la moralidad, la separación entre juicio y acción es imposible de conceptualizar con claridad ¿Un enunciado verbal (por ejemplo, "¡Denme libertad o denme muerte!") representa juicio o conducta? ¿Están los dos realmente separados en la realidad? ¿Aún en el gran dolor de las batallas de la acción, allí no hay juicio? ¿Aún en la soledad de la reflexión, no hay en ésta acción? Piaget evadió este problema mediante la focalización en modos de acción (prácticas vs. teóricas) que están muy apegadas a distintos contextos de comportamiento (vida real vs. hipotética).

La visión de Kohlberg sobre la relación entre los dos (lo que generalmente conceptualizaba como "razonamiento" vs. "acción") presenta aún otras dificultades. Sus métodos de interrogación y análisis están enteramente diseñados para identificar el estadio de razonamiento de un sujeto sobre temas morales hipotéticos. El problema, para Kohlberg era determinar cuánto este estadio de razonamiento podía predecir cómo un sujeto se comportará en "la vida real" (Esto es, fuera de la situación de entrevista). Inevitablemente, esto lo lleva a realizar un modelo de predicción que daba prioridad al razonamiento, como el agente primario en la construcción de la conducta moral.

El supuesto original de Kohlberg era que las personas adquieren creencias morales como parte de su desarrollo intelectual. El razonamiento moral estaba íntimamente ligado a otros logros intelectuales – particularmente lógico y de toma de roles ambos son necesarios pero no suficientes para estadios más elevados de juicio moral. El proceso de crecimiento moral a los ojos de Kohlberg era un proceso de "darse cuenta" cuál es la acción correcta a realizar. El problema de la conducta moral en "la vida real" entonces se convierte simplemente en un problema de aplicación ¿Los sujetos van a aplicar los principios morales que han descubierto a su propia conducta en varias circunstancias de la vida? En sus primeros escritos asumió que, dentro de un largo tiempo, lo harían porque es una tendencia humana (al estilo de la teoría de la disonancia cognitiva) que las personas resuelvan contradicciones internas entre sus propias creencias y actos. Puede haber espacios momentáneos entre razonamiento y acción (Como cuando el miedo previene a las personas vivir acorde a sus principios morales). Pero, eventualmente ellos van a ser coherentes, tanto a través de la adopción de conductas más nobles o a través de la distorsión y regresión en el propio razonamiento moral.

Demasiados resultados experimentales inconclusos, sumados a un extenso paseo dentro de la caldera de la reforma educativa del mundo real, llevaron a Kohlberg a repensar su visión sobre el razonamiento y la acción. Claramente, los niños y adultos que él había observado no se estaban comportando de una manera que pueda ser predecida directamente de sus estadios morales. En una moda patchwork¹, adicionó nociones Durkheimianas como la perspectiva social y la atmósfera moral, a su modelo explicativo. Pero él nunca se retractó de sus creencias en la prioridad del razonamiento del individuo. Él veía esto como el mejor punto de entrada para la intervención, asimismo, como el verdadero agente causal en la conducta moral de los individuos. Los parámetros del contexto social

¹ Armar una prenda a partir de muchos retazos de telas diferentes.

permanecieron como factores situacionales, que podían facilitar o inhibir la aplicación de las creencias morales individuales sobre qué es correcto.

Por supuesto, no es posible saber exactamente cómo Piaget hubiera abordado toda la complejidad de temas que rodea a la conducta moral. Su tratamiento de estos temas estaba limitado al asunto del desarrollo, que esquematizó en su único libro sobre el tema. Pero en su único acercamiento, aunque limitado, evadió muchas de las caídas creadas por el "desarrollismo-cognitivo" revisado de Kohlberg.

Por una razón la teoría de Piaget no asume una separación fundamental entre razonamiento y acción: el pensamiento es una forma de acción, derivado de formas basadas en la praxis, pero con una capacidad de operar en el plano de la representación mental. Entonces no tiene sentido separar el razonamiento moral la conducta moral, en orden de discutir su "relación". En vez de eso, se vuelve posible hablar de los elementos del razonamiento -como la intención, la evaluación, la elección- que son partes esenciales de cualquier acto moral.

Además, la teoría de Piaget no pone en un lugar de prioridad al razonamiento por sobre cualquier otro componente de la conducta moral. Si hay que plantear alguno, por lo menos en el sentido del desarrollo, la prioridad de Kohlberg en el razonamiento se revierte en Piaget. La actividad práctica, escribe Piaget, precede y da forma a la conciencia intelectual que crece de ella.

Individuos en sociedad. Pero más importante, el trabajo de Piaget sobre la moral asienta firmemente el desarrollo moral y la conducta moral en las relaciones sociales que engendran la moralidad. Para éste, el juicio moral individual es siempre adaptativo a las situaciones sociales. Como la situación del niño se traslada de la familia al grupo de pares, el niño va a desarrollar como respuesta una nueva forma de moralidad. Hay procesos cognitivos claves que están implicados en este desarrollo, porque *su función es adaptarse a estas circunstancias*. Su visión de la inteligencia como adaptación, lo previno de desconectar al razonador moral del actor moral, o al agente individual moral del contexto social. En este sentido, él estaba mucho más cerca de Durkheim que Kohlberg; a pesar que, por supuesto, discute vehementemente contra la concentración única de Durkheim en los estreñimientos y los elementos autoritarios de la moralidad. Para Piaget, a diferencia de Durkheim, la moralidad crece no de una sino de dos relaciones sociales de la niñez. Y el niño juega un rol activo en la construcción del sentido moral de esta experiencia social bifurcada. El "niño moral" de Piaget era entonces menos aislado socialmente que el de Kohlberg, y más activo mentalmente que él de Durkheim.

Investigación mal dirigida. La posición social relacional de Piaget fue perdida no sólo por Kohlberg, sino por la mayoría de los integrantes de la comunidad de investigación psicológica. Los ejemplos más dramáticos de esto fueron los experimentos sobre la intencionalidad moral, llevados a cabo después de la publicación inglesa de su libro sobre el juicio moral. Como mucho, los hallazgos experimentales más famosos en el libro fueron: la secuencia intención/consecuencia superada por el dilema de las "15 copas rotas" de Piaget. Los juicios de los niños que estaban basados en la consideración de intenciones ("Él hizo peor porque estaba tratando de robar jalea") representaban lo que llamó "responsabilidad subjetiva". Reportó que, estos juicios subjetivos usualmente aparecen más tarde en la vida de un niño que los "juicios objetivos" basados en consecuencias ("Él hizo peor porque rompió más tazas"). Su reporte sobre los juicios actuales de los niños, sin embargo, reveló claramente que aún niños pequeños entendieron que ambos, intención y consecuencia, son factores potencialmente operativos en el juicio (Dean y Youniss, 1991).

La intencionalidad moral se convirtió en la "conservación" del campo del desarrollo moral. Provela a los psicólogos de un medio de testear (y criticar) la teoría de Piaget, por medio de observar si ellos podían obtener una respuesta de mayor nivel para la cual supuestamente, de acuerdo con Piaget, esos niños eran muy pequeños para realizarla. Como en la literatura de la conservación, se llevaron a cabo experimentos de 100 maneras diferentes. Algunos muy disimiles a lo que Piaget tenía en mente al describir el fenómeno. Y como en esta literatura, una melange de cosas ininterpretables fueron

producidas durante una década de intensa experimentación. Algunos experimentadores replicaron los hallazgos aportados por Piaget. Otros, por medio de alterar variables situacionales en el dilema, se las arreglaron para que niños muy pequeños realizaran juicios sobre la consideración de intenciones.

El problema con toda esta literatura fue que Piaget nunca intentó localizar el cambio de la responsabilidad objetiva a la subjetiva únicamente en las habilidades intelectuales del niño. En vez de esto, acorde con su posición, localizó el cambio en la transformación gradual que se llevaba a cabo dentro del mundo social del niño.

Demandas de la construcción social. Cuando el niño comienza a pasar más tiempo en interacción entre pares, aparecen diferentes tipos de necesidades sociales. A diferencia de la relación de los niños con los adultos —donde los adultos necesitan ser obedecidos— la relación entre pares requiere negociación, compromiso, un continuo "encuentro de las mentes". En este tipo de situación, el niño se ve forzado a tomar en cuenta las intenciones de los otros. Suficiente experiencia en esas situaciones facilita el desarrollo de una nueva perspectiva cognitiva, más a tono con la vida mental interior. Pero Piaget no hizo ninguna declaración donde esos insights del pensamiento de los otros no pudieran aparecer a una edad más temprana. En el libro sobre la moral, a diferencia de sus primeros trabajos sobre el lenguaje o sus últimos trabajos sobre el espacio, es la descentración social, más que mental, la que se describe como el principal agente del cambio en el juicio durante los años de la infancia. Entonces no es sorprendente y para nada un test milico a la teoría de Piaget que por medio de alterar variables situacionales claves, investigadores contemporáneos puedan hacer que un niño haga juicios morales intencionales. Piaget está interesado en la intencionalidad moral, no como un indicador del progreso mental sino como un rasgo de las relaciones sociales, un rasgo que en el mundo entre pares, por lo menos los niños deben coordinar mutuamente para lograr una adaptación óptima.

En el curso del manejo de los rasgos de la interacción social, como las intenciones de otro, los niños construyen la inteligencia social y moral. Este es el corazón de la posición de Piaget en la construcción social y para nosotros el distintivo más profundo del planteo de éste.

Otra vez, el contraste con Kohlberg no puede ser más drástico. Para Kohlberg el desarrollo intelectual era relativamente un proceso contenido en sí mismo. Como él le dio prioridad a la relación entre juicio y acción, también le dio prioridad al razonamiento intelectual en el proceso del cambio del desarrollo. El juicio moral, creyó, deriva en forma desarrollista de insights sobre la toma de roles, los cuales deriva de las capacidades lógicas, las que permanecían dentro de una relación inclusiva entre ellas. Con la lógica siendo necesaria pero no suficiente para la toma de roles y la toma de roles siendo necesaria pero no suficiente para el juicio moral. Por supuesto, Kohlberg también vislumbró algún rol para la influencia social. Escribió sobre dimensiones sociales, como la complejidad del sistema social, la experiencia social de la educación y el trabajo, como semillas en el crecimiento moral (Kohlberg, Higgins, 1987). Pero la fuerza directriz en su esquema del desarrollo era el razonamiento individual, un proceso de descubrir lo que es correcto.

En la posición de Piaget nosotros hallamos una manera más prometedora de mirar a la influencia social y el cambio en el desarrollo. Él comienza con las relaciones, determina sus cualidades, identifica las oportunidades que estas cualidades ofrecen a sus participantes, como también los constreñimientos que les impone, y de esto deriva conclusiones del impacto de estas relaciones sobre el desarrollo.

Por supuesto, Piaget era sin ninguna duda un determinista social y nunca perdió de vista la construcción individual del sentido dentro de la relación. Pero al menos en su libro sobre el juicio moral (como también en sus trabajos sobre sociología, no traducidos) le da a la relación social un rol prioritario y operativo en el desarrollo individual (Chapman, 1986; Ver también Chapman en este volumen).

Es esta perspectiva relacional la que nosotros hemos enfatizado en este capítulo, en cierta medida porque es una parte poco conocida de Piaget y también porque nosotros dos hemos enfatizado en nuestros trabajos esta fértil posición de Piaget (Damon, 1977, 1983; Damon, Colby, 1987; Youniss, 1980, 1981, 1987). Para nosotros su descripción sobre la construcción social es la más valorable porque él pudo balancearla con su consideración del rol del individuo en el proceso de formar significados.

No hay muchas teorías del desarrollo que hayan podido navegar entre los obstáculos opuestos del extremo individualismo y del extremo determinismo social. Vigotsky es ciertamente otro y las virtudes de su propuesta son bien apreciadas en el presente (Vigotsky, 1978; Wersch, 1987). Quizás porque Vigotsky escribió tanto menos que Piaget, su teoría no se encontró con la resistencia con la cual se encontró Piaget. Irónicamente, la teoría de Piaget se encontró con puntos de resistencia bastante contradictorios. Algunos, como los teóricos del aprendizaje social y los constructivistas radicales, han hallado la teoría desesperanzadamente cognitiva y universalista; y hay otros, como Kohlberg, que la han hallado no suficientemente orientada hacia las estructuras globales del pensamiento individual. Nosotros, sin embargo hemos tomado un mensaje diferente del trabajo sobre el juicio moral de Piaget y hemos encontrado en este mensaje un buen punto de partida para comprender el rol de la construcción social en el desarrollo.

Una mirada contemporánea de la cultura de pares

En sus escritos de los años 30, Piaget señaló la importancia desatendida de la interacción entre pares y el sentido de solidaridad que resultaba de la práctica cooperativa. Él no utilizó el término cultura de pares pero sus descripciones son similares a las halladas en escritos contemporáneos. Para el propósito presente nosotros revisamos el trabajo de Corsaro (1985), quien conceptualiza la cultura de pares a la manera de un insight. Es interesante que Corsaro (Corsaro y Eden, 1990; Corsaro y Pizzo, 1988) juzga su trabajo como quizás en disparidad con el mayor énfasis de Piaget. Nosotros obviamente diferimos en relación a este aspecto de su pensamiento porque vemos concordancia en temas fundamentales. Particularmente Corsaro cree que Piaget propone que la función primaria de la experiencia interpersonal, era la de promover "el desarrollo individual". Cualquiera grado de la verdad que esta visión contenga, nosotros creemos que Piaget también estaba preocupado por la función de la experiencia interpersonal en promover identidad cultural. Dejando a un lado esta posible diferencia, proponemos describir los puntos en los cuales el pensamiento contemporáneo de Corsaro muestra ideas que Piaget propuso en sus primeros escritos.

Primero, Corsaro enfatizó la importancia de la experiencia entre pares en el desarrollo social del niño. La experiencia entre pares no es visualizada como una "relación de aprendizaje para una sociedad adulta", sino que es vista como un medio para establecer la cultura de pares en sus propios derechos. En este aspecto Corsaro como Piaget se para a un lado de la corriente central de los teóricos de la socialización, los cuales ven la experiencia entre pares, ya sea como una enseñanza de los rudimentos de la sociedad adulta, o como una fuente potencial de desviación de las normas de la sociedad adulta.

Segundo, Corsaro propone que la socialización de los niños es un proceso colectivo que ocurre en público, en vez de un proceso individual que se lleva a cabo en la reflexión privada. La tarea principal de la niñez es construir conocimiento, no primariamente para uno mismo, sino para la comunidad de personas que comparten el mismo sentido de cultura (Corsaro y Eden, 1990, p.199). El conocimiento no es construido para uno mismo o para el bien individual sino que se dirige a la comprensión mutua con otras personas (Cook-Gumperz y Corsaro, 1977).

Tercero, Corsaro propone que "interactuando y negociando con otros, los niños establecen entendimiento que se vuelve conocimiento social, fundamental sobre el cual ellos continuamente construyen" (Corsaro y Eden, 1990, p.200). En este aspecto los niños crean una cultura en la cual

ellos co-construyen los procedimientos por medio de los cuales el sentido puede ser socialmente creado y recreado. Y cuarto, los niños no se socializan por medio de la internalización de la cultura adulta. Más bien "se convierten en parte de la cultura adulta y contribuyen a su reproducción a través de sus negociaciones con los adultos y de su reproducción creativa de una serie de culturas de pares con otros niños" (p.201).

Nosotros proponemos que el análisis de Corsaro está de acuerdo con Piaget en tres puntos fundamentales y los lleva un paso más allá que Piaget hacia una visión más completa de la negociación.

El conocimiento es co-construido a través de las interacciones y es negociado en el proceso interactivo. Puede argumentarse que los escritos de Piaget sobre desarrollo social fueron ignorados en parte porque su visión del proceso de conocimiento choca firmemente con las teorías estándar de la socialización, las cuales enfatizan la transmisión de ítems y su internalización. En una posición constructivista, los ítems son reconstruidos en el proceso de interacción de manera que se vuelven negociables en nuevos ítems a propósito de los esquemas de las personas involucradas.

Corsaro y Piaget hubiesen estado de acuerdo en que el sentido es construido por los procedimientos que están siendo utilizados, y Piaget hubiera agregado, por la estructura de la relación entre las personas. En un sentido, el contenido de los ítems le ceden la importancia relativa a la mutualidad del significado que se establece. Mientras que el contenido continúa siendo importante, la llave para la identificación está más del lado de los procedimientos que permiten a las personas continuar produciendo sentidos, mientras se mantienen dentro de un marco común. Este hecho apoya la íntima conexión que existe entre el carácter generativo del conocimiento social y los medios sociales por los cuales se reproduce. "Las propiedades estructurales de los sistemas sociales son ambos, intermedio y producto de las prácticas que recursivamente organiza" (Giddens, citado por Corsaro y Eder, p.200).

La experiencia de pares no incide en la socialización "primaria", pero es parte de la socialización del niño en su conjunto. Corsaro, como Piaget, propone que la socialización entre pares es primaria y que constituye un importante dominio que es una contribución sin igual al desarrollo social del niño. Corsaro focaliza en el hecho de que las interacciones entre pares tienen patrones que les pertenecen y que no son evidentes en las interacciones con adultos. En vez de remarcar sus diferencias con los patrones adultos, Corsaro enfatiza que al adoptar estos patrones, los niños aprenden cómo co-construir confiablemente con otras personas en un sistema social compartido. Por ejemplo, los niños aprenden sobre los procedimientos que median en compartir, participar, manejar preocupaciones públicas, y resistir la autoridad adulta.

Hay pocas dudas en que los aspectos sobre los pares de los escritos de Piaget desanimaron a que estos escritos fueran reconocidos como relevantes para las preocupaciones de las grandes teorías de la socialización. En muchas teorías, la experiencia entre pares se construye como una fuente de desviación de la socialización adulta y normativa. Corsaro, como Piaget, trató de demostrar que los patrones recurrentes en la interacción entre pares no son "desviaciones", sino normas replicables que los adultos querrían transmitir. Como Piaget, Corsaro reconoce que los pares, comparados con los adultos, están en mejores condiciones para producir estas normas porque ellos se encuentran en una relación de reciprocidad. Un ejemplo se ve en un juego en el que los niños cooperativamente co-construyen las líneas de una historia, siendo individualmente creativos mientras que, también, toman en cuenta la contribución de los otros a su construcción en evolución (Garvey, 1977; Cook-Gumpez y Corsaro, 1977).

La cultura de pares y la adulta no están separadas por una barrera, que implica un trabajo especial para su reconciliación. Corsaro propone que la cultura de pares es una construcción separada de la cultura que se construye a través de la interacción adulto-niño. Sin embargo, no hay una sola cultura

de pares, que es creada una vez y retenida después. Sino que, se figura a los niños continuamente implicados en reconstruir las culturas de pares en una serie temporal de corridas desde preescolar hasta los años adolescentes. Las consecuencias prácticas son que los patrones que uno encuentra en niños muy pequeños, no están ajustados para la vida sino que están abiertos a la reconstrucción al estilo del desarrollo. Piaget reconoce este punto en su argumento donde el niño desarrolla procedimientos de una manera progresiva para ayudarlos a sostener relaciones cooperativas. Ciertos intercambios pueden ser adecuados para una relación de pares entre niños de 5 años, pero esa forma debe ser transformada para permitir el compromiso y la negociación cuando aparecen las disputas entre amigos adolescentes (Youniss y Smollar, 1985)

Corsaro reconoce la presencia de dos mundos y se dirige a su relación, mostrando cómo la cultura de pares se conecta con la cultura adulta. Él (1985) reconoce que los niños experimentan la interacción entre pares al mismo tiempo que la interacción con adultos. Sería inimaginable que los niños mantengan totalmente separadas las respectivas experiencias. Sugiere que muchas de las propiedades de una cultura se trasladan dentro de la otra. Por ejemplo, los niños pueden transportar las nociones de edad, tamaño e inteligencia, a la cultura de pares, pero si no fueran trasladadas, no serian consideradas de importancia para la interacción entre pares. Como la coexistencia con pares y adultos persiste en el tiempo, los cruzamientos entre ellas deben ser continuos. Se hace notar que, sin embargo, estos cruzamientos conllevan reconstrucción, como cuando los datos de un dominio son adaptados a otro dominio. El efecto de mayor rango es que la separación original se vuelve permeable y que los contenidos de las dos relaciones pueden interactuar en el curso del desarrollo.

Conclusión

En este capítulo, hemos argumentado que el modo de acercamiento piagetiano a la construcción social era más visionario y más revolucionario, de lo que muchos han creído. Mirar con seriedad los orígenes del pensamiento en la interacción social, no teniendo hacia un determinismo social como Durkheim había hecho previamente, o como las teorías sociales del aprendizaje y los constructivistas sociales americanos harían subsecuentemente. A pesar de que la teoría de Piaget fue distorsionada por sus seguidores, como Kohlberg, como también por su legión de críticos injustos, ofrece un argumento inusual pero plausible, sobre cómo las personas construyen significados en el curso de las transacciones sociales. Con la única excepción de la teoría Vigotskiana, es la única entre las visiones desarrollistas que tiene la capacidad de explicar, cómo la cualidad de una experiencia social particular influye la naturaleza de las ideas y los valores que surgen de esa experiencia. Por esta razón, la teoría piagetiana permanece valorable para aquellos, como nosotros, que están interesados en la construcción social del conocimiento; como también para aquellos, como Corsaro, que se interesan en la construcción social de la cultura. Nuestra esperanza es que, cuando sea comprendida correctamente, la teoría de Piaget pueda ser explotada en toda su potencialidad.

7

375

Referencias Bibliográficas

- Bruner, J.S., Goodnow, J.J. y Austin, G.A. (1956). *A study of thinking*. New York: Wiley.
- Chapman, M. (1986). The structure of exchange: Piaget's sociological theory. *Human development*, 29, 181-194.
- Cook-Gumpey, J. Y Corsaro, W.A. (1977). Social ecological constraints on children's communicative strategies. *Sociology*, 11, 411-434.
- Corsaro, W.A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.
- Corsaro, W.A. y Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual review of Sociology*, 16, 197-220.
- Corsaro, W.A. y Rizzo, T.A. (1988). Discussion and friendship: socialization process in the peer culture of Italian nursery school children. *American sociological review*, 53, 879-894.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Damon, W. (1980). Patterns of change in children's social reasoning. *Child development*, 51, 1010-1017.
- Damon, W. (1983). *Social and personality development*. Nueva York: Norton.
- Damon, W. (1988). *The moral child: Nurturing children's natural moral growth*. New York: Free Press.
- Damon, W. y Colby, A. (1987). Social influence and moral change. In W.M. Kurtines y J.L. Gewirtz (Eds.), *Social interaction and sociomoral development*. Nueva York: Wiley.
- Dean, A.L. y Youniss, J. (1991). The transformation of Piagetian theory by American psychology: The early competence issue. In I. Chapman y M. Chandler (Eds.), *Criteria for competence*. Hillsdale, NJ: Lawrence, Erlbaum Associated.
- Eisenberg, N. (Ed.) (1982). *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.
- Flavell, J.H. (1962). Historical and bibliographic note. In W. Kessen y C. Kuhlman (Eds.), *Thought in the young child. Monographs of the society for research in child development*, v27 (Nº serial: 83).
- Garvey, C. (1977). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Heilbroner, R.I. (1970). *Between capitalism and socialism*. New York: Vintage Books.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books.
- Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order: I. Sequence in the development of moral growth. *Vita Humana*, 6, 11-13.
- Kohlberg, L. (1971). Stage and development: The cognitive-developmental approach to socialization. In D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand Mc Nally.

Kohlberg, L. (1971). From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In T. Mischel (Ed.), *Cognitive development and epistemology*, New York: Academic Press.

Kohlberg, L. y Higgins, A. (1987). School democracy and social interaction. In W.M. Kurtines y J.L. Gewirtz (Eds.), *Social interaction and sociomoral development*. Nueva York: Wiley.

Piaget, J. (1932a). Social evolution and the new education. *Education Tomorrow*, N° 4. Londres: New Education Fellowship.

Piaget, J. (1932b). *The moral judgement of the child*. London: Routledge y Keagan Paul.

Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. New York: Wiley.

Vigotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wersch, J.V. (1987). *Vigotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago: University of Chicago Press.

Youniss, J. (1981). An analysis of moral development through a theory of social construction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 27, 384-403.

