

<https://doi.org/10.1590/1980531411864>

LOS MARCOS EPISTÉMICOS EN EL CICLO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA DEL DESARROLLO

 José Antonio Castorina¹

¹ Universidad de Buenos Aires (UBA), Conicet (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas), Buenos Aires, Argentina; ctono@fibertel.com.ar

Resumen

Este artículo analiza los estudios metateóricos realizados en las últimas dos décadas en psicología del desarrollo. El autor distingue este análisis de las producciones teóricas y de las investigaciones empíricas, resaltando la importancia de comprender los conceptos utilizados por la teoría psicológica, así como su gramática y consistencia argumentativa. Concluye que las investigaciones poseen una “doble faz”, en la cual la especificidad epistémica de las interacciones establecidas a lo largo del desarrollo debe ser reflexionada a la luz de las condiciones sociales externas, defendiendo que la objetividad del conocimiento depende crucialmente del carácter social de la investigación y de la consideración de los valores que orientan las prácticas metodológicas.

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO • METATEORÍA • MARCOS EPISTÉMICOS • VALORES ÉTICOS

OS MARCOS EPISTEMOLÓGICOS NO CICLO METODOLÓGICO DA PESQUISA PSICOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO

Resumo

Este artigo analisa os estudos metateóricos realizados nas últimas duas décadas, em psicologia do desenvolvimento. O autor distingue essa análise das produções teóricas e das investigações empíricas, ressaltando a importância de compreender os conceitos utilizados pela teoria psicológica, assim como sua gramática e consistência argumentativa. Conclui que as pesquisas possuem uma “dupla face”, na qual a especificidade epistêmica das interações estabelecidas ao longo do desenvolvimento deve ser refletida à luz das condições sociais externas, defendendo que a objetividade do conhecimento depende crucialmente do caráter social da investigação e da consideração dos valores que orientam as práticas metodológicas.

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO • METATEORIA • MARCOS EPISTEMOLÓGICOS • VALORES ÉTICOS

EPISTEMOLOGICAL FRAMEWORKS IN THE METHODOLOGICAL CYCLE OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY RESEARCH

Abstract

This article analyzes metatheoretical studies conducted over the past two decades in developmental psychology. The author differentiates this analysis from theoretical productions and empirical investigations, emphasizing the importance of understanding the concepts used in psychological theory, as well as its grammar and argumentative consistency. The author concludes that research exhibits a “dual nature”, in which the epistemic specificity of interactions established throughout development must be considered in light of external social conditions. He argues that the objectivity of knowledge depends crucially on the social nature of the investigation and the consideration of values that guide methodological practices.

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY • METATHEORY • EPISTEMOLOGICAL LANDMARKS •
ETHICAL VALUES

LES CADRES ÉPISTÉMOLOGIQUES DANS LE CYCLE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE EN PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT

Résumé

Cet article analyse les études métathéoriques menées au cours des deux dernières décennies en psychologie du développement. L'auteur distingue cette analyse des productions théoriques et investigations empiriques et souligne l'importance de comprendre les concepts utilisés par la théorie psychologique ainsi que la grammaire et la cohérence argumentative de cette dernière. Il conclut qu'il s'agit de recherches à “double visage” dont la spécificité épistémique des interactions établies tout au long du développement doit se comprendre à la lumière des conditions sociales externes, et soutient que l'objectivité de la connaissance dépend crucialement du caractère social de la recherche et de la prise en compte des valeurs qui guident les pratiques méthodologiques.

PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT • MÉTATHÉORIE • JALONS ÉPISTÉMOLOGIQUES •
VALEURS ÉTHIQUES

Recibido el: 21 ENERO 2025 | Aprobado para publicación el: 28 FEBRERO 2025



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY.

EN LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO, DURANTE LAS ÚLTIMAS DOS DÉCADAS, SE HAN REALIZADO diversos estudios metateóricos, que conforman un nivel de análisis que debe distinguirse de la elaboración propiamente teórica y la indagación empírica (Machado & Silva, 2007; Wakefield, 2007; Overton, 2006, 2015). Tales estudios adoptan dos modalidades: Por un lado, los que tienen por objeto el corpus de la teoría psicológica, identificando el significado de sus conceptos, en sus usos y aplicaciones, habida cuenta que muchos de ellos carecen de definición explícita; y, muy particularmente, su gramática y la naturaleza de los argumentos ofrecidos en la teoría psicológica y su consistencia al ser aplicada a un caso (Machado & Silva, 2007; Wakefield, 2007; Overton, 2015; Hacker, 2009). Por el otro, los que asumen la tarea filosófica de explicitar los presupuestos ontológicos (lo que “hay” en el mundo psicológico) y epistemológicos (cómo se lo conoce) que subyacen al modo de recortar los problemas a indagar, de seleccionar las unidades de análisis, los modelos explicativos. Nos parece necesario explorar las relaciones entre esta modalidad metateórica con la producción teórica y la indagación empírica, a los fines de evaluar su impacto en la producción de conocimientos (Witherington et al., 2018; Overton, 2012; Overton & Lerner, 2014).

Ahora bien, hay muy distintas maneras de caracterizar la naturaleza y alcance de los presupuestos mencionados, así como su modo de intervención en el proceso de investigación, esto es, sus eventuales relaciones con los problemas, las teorías y las elecciones metodológicas, en la psicología del desarrollo (Vygotsky, 1931/1991; Overton, 2012; Castorina & Zamudio, 2019; Valsiner, 2012). A este respecto, evocamos algunas semejanzas y diferencias entre dos concepciones que, para nosotros, han mostrado potencialidad para tratar dichas cuestiones. Por un lado, la metateoría (MT), originada en la obra de Overton (2006, 2012, 2015) y sus colegas (Witherington et al., 2018; Witherington, 2011) y, por otro, la tesis del marco epistémico (ME) originada en la obra de Piaget y García (1981) y desplegada por García (2001, 2006). Ambas proponen un conjunto de presupuestos ontológicos y epistemológicos, de carácter histórico, que orientan las actividades de investigación, que se diferencian y a la vez se relacionan con las teorías y la producción empírica.

En el caso de la psicología del desarrollo, los enfoques de MT y ME –en nuestra opinión– incluyen los mismos presupuestos en su historia: primeramente, un pensamiento –asociado con la filosofía de la ciencia moderna– que disocia tajantemente los componentes de la experiencia con el mundo, sea en forma dualista o reduccionista. En segundo lugar, un pensamiento relacional o dialéctico, para el cuál individuo y sociedad, representación y mundo, sujeto y objeto, se articulan dinámicamente en sus diferencias y oposiciones, así como en su integración. En ambas concepciones, las tesis epistemológicas y ontológicas provienen de una mayor abstracción y generalización que las teorías, presiden su elaboración e intervienen en su puesta a prueba, aunque por un proceso que hay que elucidar aún con mayor precisión, en particular para los ME.

En trabajos recientes (Castorina, 2020, 2022, 2024) pusimos en evidencia el rigor y valor heurístico de la MT –principalmente en su modalidad relacional– para conectar los presupuestos con las indagaciones, y justificar su potencial para habilitar, entre otras, las indagaciones acerca de la construcción de novedades en el desarrollo. Sin embargo, –subrayamos– la relativa ausencia de los valores ético-políticos entre los presupuestos, un legado de las ideas de Kuhn (1962) al postular los MT, lo que vuelve insuficiente su enfoque de la complejidad de la investigación psicológica (Castorina, 2022, 2024) También, se postuló que los compromisos filosóficos, los MT, son básicos en el sistema jerárquico del paradigma científico de los que forman parte (Overton, 2012), pero no se indagaron sus vinculaciones significativas con el contexto sociocultural más amplio. Por su parte, los ME guardan una relación más laxa que los MT con las teorías, quizás por expresar al contexto

sociocultural, y no ofrecen hasta el momento un análisis conceptual riguroso de las relaciones de sus presupuestos y valores ético-políticos con las teorías o sus métodos. Es decir, se requiere precisar su intervención en el proceso de investigación.

Respecto de lo anterior, las semejanzas y diferencias entre el enfoque de MT y de ME son provisorias e incompletas, aunque lo esbozado nos permite problematizar al último (Castorina, 2022, 2024). Recordamos que el primero fue desplegado en numerosos artículos y libros (entre otros, Overton, 2006, 2015; Lerner & Overton, 2008, Witherington & Boom, 2019, Witherington et al., 2018) y refirió específicamente a las cuestiones metateóricas de la investigación en psicología del desarrollo; mientras que el segundo, mucho menos conocido en el mundo epistemológico y de la investigación psicológica, fue originariamente propuesto para la historia y epistemología de las ciencias naturales. Aquí asumimos críticamente las tesis del ME, en razón de sus vinculaciones constitutivas con los contextos sociohistóricos, y su eventual pertinencia para la práctica de la investigación psicológica. Esta categoría, originada en la obra de Piaget y García (1981) y luego ampliada y revisada por García (2001, 2006), Boido y Baldatti (2003), Becerra (2024) y Castorina (2020, 2024), permite integrar decididamente los valores ético-políticos a los presupuestos básicos y, como veremos, hacerlos participar de los debates sobre la objetividad, así como caracterizar las condiciones y regulaciones sociales de la adopción de teorías o métodos por los investigadores.

Con base en el tratamiento de estas cuestiones intentaremos compaginarlas con la incorporación del tipo de análisis conceptuales realizados por los autores del MT, tratando de determinar las funciones y la dinámica de los ME en los procesos de investigación. Hay varios interrogantes a los que quisiéramos responder: ¿Qué significa que la sociedad y la cultura condicionan nuestras creencias básicas sobre el mundo psicológico? ¿Qué relaciones sostienen los ME con los otros componentes del ciclo metodológico? ¿Qué enseñanzas surgen de los estudios filosóficos y sociales para reconsiderar el ciclo metodológico en la investigación psicológica del desarrollo?

Este artículo se propone, ante todo, exponer algunas contribuciones de las ciencias sociales para establecer el origen de los presupuestos ontológicos y epistemológicos, los ME, las cuáles podrían complementar o converger con el análisis filosófico. Luego, se tratará de caracterizar las regulaciones sociales que aseguran a los ME constituirse en el “sentido común académico” de los investigadores, que normativizan ciertas metodologías o imponen algún modo de hacer ciencia psicológica. Incluso, situaremos –sin un examen detallado– las indagaciones psicológicas en las relaciones de fuerza del campo académico. Después, acercamos la génesis y regulaciones de los ME a los análisis propiamente conceptuales, sobre su intervención en el ciclo metodológico, particularmente respecto de la formulación de los problemas, las unidades de análisis, los métodos y la cuantificación (sin tratar la cuestión de los modelos explicativos). Finalmente, esbozaremos la articulación de los análisis conceptuales con la práctica social de la investigación, examinando el significado de los valores ético-políticos de los ME y sus condiciones sociales para repensar “la objetividad” del conocimiento.

Las condiciones sociohistóricas de los ME

La explicitación de los presupuestos filosóficos del pensamiento científico ha ocupado principalmente a los filósofos, desde diferentes perspectivas. En la obra de Strawson (1959), su “metafísica descriptiva” está dirigida a poner de relieve los fundamentos de nuestro aparato conceptual. Se da por supuesto que los seres humanos disponemos de un equipamiento conceptual

universal y compartido, un sistema común a todos los lenguajes, en cuyos términos concebimos nuestra experiencia con el mundo, incluida la experiencia psicológica. Este núcleo conceptual básico e inmodificable es del orden de la naturaleza, y la tarea de los filósofos analíticos sería esbozar y describir su estructura. Para otra versión naturalista, de Watanabe (2010), el asumir un sistema de psicología dentro del cual se investigará dependerá de las creencias de sentido común, que no son conscientes, y que surgen a lo largo del desarrollo psicológico. La elección que haga el psicólogo de las creencias sobre el ser humano que predomina en su propio sistema de creencias está en el origen del pluralismo en psicología científica. Por el contrario, desde la filosofía del materialismo histórico, Vygotsky (1931/1991) había anticipado la presencia inevitable, en la psicología de su tiempo, incluidos los estudios del desarrollo, de un conjunto interconectado de presupuestos filosóficos materialistas o idealistas. Estos son trascendentes a las teorías y métodos específicos, e intervienen más notoriamente cuándo las teorías realizan generalizaciones que van más allá de su campo específico y se extienden a toda la vida psicológica. Tales presupuestos son históricos, revisables, y no tienen carácter natural, como en las versiones anteriores.

Por su parte, y desde una historia filosófica de la ciencia moderna, “a la francesa”, Koyré (1979, 1994) fue un crítico tanto de la perspectiva positivista, que solo considera la dinámica “internista” de las hipótesis y su prueba empírica, como de la explicación externa por factores sociales de las mutaciones científicas. Por el contrario, situó a la metafísica de Aristóteles como responsable del surgimiento de la cosmología antigua o el platonismo para la revolución de la física moderna. No se trata de un fondo común de pensamiento, como en Strawson, sino de una historia de sistemas filosóficos que han influido y no entorpecido –como creyeron los científicistas– la producción y transformación de las teorías científicas. Con frecuencia, este autor subestimó fuertemente los aspectos internos del proceso propiamente científico de la investigación, y sobre todo consideró que las ideas metafísicas o teológicas son independientes del contexto social, como lo interpretaron sus predecesores Cassirer o Whitehead.

En lo que concierne a nuestro enfoque de los ME, son muy relevantes para examinar las cuestiones epistemológicas en psicología del desarrollo las contribuciones de Overton (2006, 2012) que sitúan al MT (Overton, 2012; Castorina, 2024) como núcleo duro de un paradigma, en sentido de Kuhn (1962). Esta caracterización implica la tesis de su carácter social, dada la estrecha relación, hasta su mutua referencia en la expresión, entre un paradigma y la comunidad científica. Sin embargo, recordamos que un ME no es idéntico a una MT, justamente porque trasciende a la comunidad científica y contiene los valores ético-políticos, poco considerados en la MT (Castorina, 2022, 2024). Y, hasta dónde sabemos, los autores de dicho enfoque no han indagado la conformación de la comunidad científica psicológica, ni sus vinculaciones con el contexto social de una investigación, ni los aspectos institucionales de la práctica de investigación.

Como ya hemos mencionado, adoptamos la versión del ME originada en Piaget y García (1981), enriquecida por este último: “Un sistema de pensamiento, rara vez explicitado, que permea las concepciones de la época en una cultura dada y condiciona el tipo de indagaciones que van surgiendo en diversos campos del conocimiento” (García, 2001, p. 157). Luego, incluimos algunas modestas modificaciones (Becerra & Castorina, 2016, 2021; Castorina & Zamudio, 2020; Castorina, 2022). Para dar cuenta del significado y alcance de los presupuestos ontológicos y epistemológicos hay que examinar el modo en que esos presupuestos se “asimilan” al proceso investigativo. Y ello supone no solo ocuparse de su intervención epistémica en el ciclo, sino situarla en el contexto

histórico y en las condiciones sociales, enraizar los lazos entre creencias y métodos con el mundo de las instituciones y las actividades regulativas que los inscriben en las prácticas de investigación.

Se trata, en principio, de una cosmovisión (o una entre otras) de una época histórica determinada, principalmente en su participación en la génesis histórica del conocimiento. Las filosofías, incluso formuladas por los filósofos, han sido parte de tales entramados, pero sobre todo al ser transformadas en el sentido común “académico”, esto es, lo que les parece “natural” a los investigadores, sin –por lo general– una actividad crítica. Tales entramados son incorporados por los científicos a su propia práctica, desde la especificidad de su elaboración de conocimientos (García, 2001), en los términos de la investigación sobre su campo de fenómenos. Sin embargo, una actividad aún por realizar es desplegar y analizar con exhaustividad esta “asimilación” a la práctica de la investigación psicológica del desarrollo, apelando a los estudios metateóricos del ME.

Según este enfoque, un ME expresa el contexto histórico social de una época, hasta las disputas sociales, y, una vez constituido, es indiscernible la contribución del componente social del propio al sistema cognoscitivo. Sin embargo, a pesar de afirmar con razón el componente social del ME, el enfoque original deja bastante vaga e indefinida la participación de la sociedad en su génesis. Sin duda, ésta no puede reducirse a los factores socioeconómicos (Boido & Baldatti, 2003; García, 2001), como pretendió el pensamiento marxista ortodoxo (Needham, 1977), pero hay que examinar ciertos procesos sociales que han posibilitado o condicionado las tesis ontológicas y epistemológicas. Por ejemplo, la escisión entre individuo y sociedad, sea en forma de dualismo o de reduccionismo, y que ha orientado hegemónicamente, hasta recientemente, la investigación en ciencias sociales y psicología.

La perspectiva de Elias

Sin duda, el presupuesto ontológico del ME que ha condicionado buena parte de la historia de la psicología del desarrollo es la tesis de la escisión ontológica hasta fines del siglo XX y comienzos del actual. También las suposiciones epistemológicas vinculadas a tal disociación han sido muy relevantes (Castorina, 2020). Ahora bien, podemos preguntar por los procesos sociales que han intervenido en la emergencia histórica de dicho ME, y para ello nos permitimos evocar sucintamente –entre otras– la teoría sociológica de Elias.

Se trata, para este autor, de dar cuenta del estado actual de la civilización europea, remontándose hasta el siglo XVI y la Edad Media, reconstruyendo el movimiento que se extenderá al menos hasta el siglo XIX, postulando una serie de reconfiguraciones sociales que han producido los cambios graduales en la conducta y el carácter psicológico de las personas. El autor procura establecer la psicogénesis de las costumbres de mesa, los gestos corporales o el control de la violencia, dando lugar a la individualización, desde la sociedad cortesana.

Y, lo más significativo, acuña el concepto de “configuración” (Elias, 1989, 1990a, 1990b) para explicarla: básicamente en oposición a la escisión de individuo y sociedad, propone caracterizar en términos relacionales al entramado de la remisión mutua entre los seres humanos, sus interdependencias. Se trata de procesos sociales que implican complejos vínculos de interacción entre las personas, que no son estructuras externas o coercitivas que accionan sobre las personas, sino una serie de lazos extensos y diferenciados. Es decir, “que se desarrollan a través del tiempo, que supera la perspectiva del individuo ‘clausus’ y de la sociedad como una entidad independiente que se impone a los individuos” (Elias, 1989, p. 45). En este enfoque de configuración social, el

control de afectos, que llega hasta nuestra época, no depende únicamente de la libre competencia de los individuos de la clase alta, sino también de la defensa de su posición superior respecto de las clases que intentan ascender.

Volviendo a la propia dicotomía entre individuo y sociedad, como un supuesto del ME escisionista en psicología, su constitución resulta de ese proceso histórico de configuración del individuo que se vive a sí mismo dissociado de lo social, y ello conforma el suelo sobre el que se levanta la filosofía del sujeto, surgida en la modernidad y que se continúa hasta el presente (Elias, 1990b, p. 133). Tal sujeto es concebido como un individuo aislado, solitario, que se pregunta por sus relaciones con los objetos. En otros términos, la posibilidad y la necesidad de una mayor individuación es parte de una transformación social, referida a la separación y diferenciación de las personas, y ajena a su control voluntario.

Por otra parte, este proceso es responsable de la insistencia de las vivencias de disociación que experimentan los científicos de las disciplinas sociales durante su actividad. Es decir, la dicotomía o el dualismo entre individuo y sociedad aparecen “ominosamente” a los científicos que lidian con los fenómenos sociales y culturales. Tal imposición no se origina en las ideas personales sino en el espesor del proceso civilizatorio, en una historia de configuraciones sociales que se estructura a partir del Renacimiento, “de un quebrantamiento de agrupaciones anteriores . . . en suma, es consecuencia de un cambio específico de las relaciones humanas” (Elias, 1990a, p. 38). Por lo tanto, la reconstrucción de la formación social del *homo clausus* es un requerimiento para superar críticamente el marco de la escisión y avanzar en la objetividad del conocimiento social (Elias, 1989).

Más aún, en *Compromiso y distanciamiento* (Elias, 1990a) nos advierte que esa disociación se ha convertido contemporáneamente en una lucha de valores y convicciones sociales, de modo tal que las ideas de “cómo debe ser” la relación entre individuo y sociedad, sea a favor de uno o de otro, ocultan la resolución del problema de “cómo es”. La experiencia de un fuerte “compromiso” afectivo-valorativo con aquella disociación obstaculiza insistentemente el “distanciamiento” para historiadores y psicólogos del desarrollo, aún de aquellos que declaran explícitamente haber abandonado cualquier dualismo ontológico y epistemológico.

En síntesis, con la idea de configuración, Elias asume una perspectiva dialéctica, que permite reconsiderar el proceso sociogenético (y psicogenético) de la civilización occidental y superar en la investigación la dicotomía de individuo y sociedad. Esta se encuentra por detrás del *homo clausus* o de un yo sin nosotros, de la tradición filosófica de Descartes, Hume y sobre todo Kant. A la vez, dicho proceso explica el sentido común “filosófico” de los científicos sociales y los psicólogos. Se pone de manifiesto una base civilizatoria, como una posición del individuo en la sociedad occidental, que contextualiza y condiciona el ME de la escisión, presente en la filosofía explícita de los filósofos. Esta propuesta apela a los estudios histórico-sociales que conectan dicho ME con sus condiciones de existencia social, precisando la dinámica que lo forma.

Queremos aclarar que estamos introduciendo –de modo ilustrativo y programático– estudios sociológicos que son teóricos y aspiran a una relativa verificación. Digamos, cabría evaluar la consistencia y credibilidad de la propia sociología de Elias, pero ello no es el objeto de este trabajo (Guerra Manzo, 2013). Con todas las salvedades, resulta de interés la contribución de la teoría de las configuraciones, en tanto nos permite disolver, al menos en parte, aquella vaguedad y la confusa interpretación de la génesis social de un ME, y hace comprensible su persistencia en el pensamiento científico. La configuración de nuevas relaciones históricas entre individuo y sociedad, asociadas

al ME dialéctico, no está planteada todavía o no es un hecho, según lo entendemos a Elias. Con todo, el pensamiento científico en ciencias sociales ya supera las dicotomías, siendo su propia teoría configuracional un testimonio de pensamiento dialéctico, de un distanciamiento crítico y potente del compromiso valorativo afectivo con el individualismo.

Respecto de la investigación del desarrollo psicológico, se ha mostrado que el ME escisionista ha orientado su estudio sin consideración de la variabilidad y el surgimiento de novedades (Castorina, 2020; Overton, 2006, 2015). De acuerdo a lo dicho hasta ahora, ¿Cómo se puede explicitar y cuestionar este permanente obstáculo de nuestro pensamiento? ¿Cómo tomar distancia crítica de aquello que simultáneamente posibilita y limita en nuestro pensar? (Baquero Cano, 2021). Se trata de un interrogante que, como tal, pone de manifiesto las dificultades de esta actividad, y quizás su imposibilidad o su factibilidad restringida. En todo caso, es altamente sugestivo, por lo que nos propone Elias, que solo desde otro ME –asociado con otra configuración histórica aún no conformada– se adquiere la potencialidad de intervenir en las investigaciones, se puede explicitar y cuestionar al ME de la escisión, justamente como obstáculo epistemológico. Respecto de la transformación de un ME de la escisión en otro, según Elias, sería el pasaje del compromiso afectivo con el individuo solitario al distanciamiento de “como las cosas son” respecto a “lo que debe ser”. ¿Qué condiciones sociales lo posibilitan y qué actividad del investigador lo realiza?

La regulación social de la intervención de los ME

Hasta aquí hemos establecido vínculos todavía bastante inciertos del ME de la escisión con sus condiciones sociales extraacadémicas. Ahora se trata de identificar las condiciones sociales, propias de las prácticas en la institución científica, que participan en la intervención de cualquier ME en el ciclo metodológico de la investigación psicológica. En otras palabras, como se encarna un ME en los investigadores, y se vuelve su “sentido común” en el proceso de elaboración del conocimiento, y esbozar respuestas de superación.

Ante todo, cabe evocar –de modo muy sintético– la naturaleza epistemológica de la interacción entre los componentes de una indagación, que se ha denominado ciclo metodológico (Branco & Valsiner, 1997; Valsiner, 2012, 2019). Se destacan dos características de una investigación psicológica: que es centralmente una actividad subjetiva del investigador –que pone en juego su intuición “educada”– y que los métodos específicos por sí solos no producen conocimiento.

En nuestra lectura, el ME, o los presupuestos ontológicos y epistemológicos, así como los valores ético-políticos (Castorina & Zamudio, 2020), se sitúan en el ciclo y sostienen vínculos dinámicos con los otros componentes, que un análisis se propone evidenciar: los ME, en su relación con los fenómenos a indagar, los métodos de construir y analizar los datos, la elaboración y prueba de las teorías, activados todos por las prácticas del investigador. Sus interacciones e interdependencias constituyen una totalidad dinámica, en la que tiene lugar la producción de conocimiento, según los acuerdos de los investigadores, o sus críticas respecto a resultados o conceptos. En este sentido, ningún componente, particularmente los métodos (sea clínico, etnográfico, las encuestas, o las escalas estandarizadas, etc.), produce conocimiento por sí mismo, sino que traduce los fenómenos en datos, según la naturaleza de los primeros y según la elaboración teórica (Valsiner, 2019).

Ahora bien, habiendo expuesto algunas de las condiciones sociales que permiten la “asimilación” de un ME al ciclo metodológico (Becerra & Castorina, 2021), hay que plantear

algunos problemas conceptuales de este último. En principio, que problemas se planteen los psicólogos, o como elijan e interpreten los métodos de toma de datos, y su análisis, fueron posibilitados por los ME.

Hasta fines del siglo pasado, la mayoría de los psicólogos se orientaron –en general de modo prerreflexivo– por el ME de la escisión. Sin embargo, para que ello suceda, estuvieron operando exigencias de orden social, orientaciones sobre el quehacer de los científicos, sean políticas o institucionales, que normativizaron las decisiones del investigador. Es decir, regulaciones institucionales, fuera o dentro de la academia, que establecen la fijeza o la obligatoriedad de ciertos procedimientos metodológicos, que aseguran la “objetividad” de los hechos descritos por el investigador. De este modo, prima el atenerse rigurosamente a los hechos –que se supone– existen antes de la indagación, y siempre con independencia de la perspectiva de los sujetos que investigan. Se constituye socialmente una moral del investigador, un deber ser de la búsqueda de hechos objetivos, de lo que es “buena” y “mala ciencia”, y una moral de un sector social, que exige, por sus propias demandas, tales resultados. Diversas instituciones legitiman ciertas prácticas psicológicas como más científicas por estar basadas en el registro de los hechos. Incluso, se considera que la obtención de un resultado en una cierta unidad académica, de gran prestigio, es más “objetivo” que el logrado en otra. Hasta ha tenido lugar hegemónico un modelo institucional de producción científica y de evaluación de la producción que privilegia la elaboración de datos sin la correlativa exigencia de avance teórico.

Esta “objetividad”, regulada socialmente, constituye una aspiración para diversos sectores sociales, involucra la neutralidad valorativa, y se expresa en el recurso excluyente a la cuantificación de los datos, la tesis de que solo la “medición estandarizada” de los fenómenos que se estudian es la manera de producir conocimiento científico. Se trata del “imperativo” de cuantificar (y a veces de experimentar), que no es una pura decisión personal del investigador, sino una norma construida por las instituciones o sectores que dominan las instituciones académicas.

Otro tanto sucede si se pretende la exclusividad de métodos cualitativos o de orientación hermenéutica. De ahí los debates horizontales entre los investigadores “sobre los métodos” (Denzin & Lincoln, 2005), desconociendo sus relaciones verticales en el ciclo del que participan. De este modo, se encubre la dicotomía subyacente a las prácticas institucionales: se hace psicología científica solo con cuantificación de los hechos o con la interpretación de los significados de los sujetos; en última instancia, hay ciencia empírica o bien psicología especulativa (Valsiner, 2012). Por otra parte, la unidad de análisis referida solo a un componente de la experiencia con el mundo ha sido influida por el ME de la escisión, y hace obstáculo para pensar al desarrollo en sus cambios cualitativos, en la articulación de los elementos o propiedades opuestas. Por caso, al considerar la regularidad del desarrollo, desdeñando la diversidad, o su linealidad en vez de la interdependencia dialéctica con el contexto. Esta ausencia del estudio de los fenómenos propiamente procesuales está sostenida o normativizada por “el imperativo estadístico”, es decir, una obligatoriedad instaurada por las instituciones académicas o los grupos de investigación.

Estas modalidades de regulación social de la actividad investigativa que hemos ofrecido son incompletas (Valsiner, 2012), pero suficientes para poner de manifiesto la diferencia y proximidad con otra versión de las condiciones sociales, más estructurales desde el punto de vista sociológico, respecto del ciclo metodológico. Nos referimos a la tesis de Bourdieu (1997, 2003; Bourdieu & Wacquant, 2002) según la cual la práctica de una ciencia es “un campo de fuerzas” donde los psicólogos –en este caso– se colocan en posiciones desiguales respecto a la estructura de la distribución del

capital científico (Bourdieu, 2003). Este es un tipo especial de capital simbólico, capital basado en el conocimiento y el reconocimiento, y cuya distribución determina las relaciones de fuerza entre los agentes científicos. Es decir, el poder que cada investigador dispone en la institución es específico, más bien personal, y depende del reconocimiento o el crédito otorgado por los pares en el campo (por ejemplo, *citación index*, premios de instituciones académicas, la dirección de revistas, ser conferencista, etc.) (Bourdieu, 1997, 2003). Cada investigador busca imponer su autoridad como legítima, con base en lo que cree que “es científico” (aunque no lo reflexione): cual modo de recortar los problemas, de formular las unidades de análisis, los métodos o sostener las teorías que acepta. Es decir, su propia manera de buscar la coherencia entre un ME y los procedimientos de indagación (que es implícita, porque no se opera su análisis) resulta adecuada para ocupar una posición de poder en una jerarquía académica.

Ahora bien, ¿esta lectura del campo científico solo permite una explicación social del conocimiento? Se puede afirmar que las estrategias de los psicólogos y los intereses –internos y externos– que mueven las luchas en el campo científico no son simples determinantes de la práctica de la investigación. En contra del sociologismo, se puede defender la tesis de la sublimación (Bourdieu, 2003) de esos intereses y estrategias de poder en términos de la búsqueda del conocimiento objetivo. Es decir, los científicos batallan por posicionarse en la academia, por obtener prestigio, pero lo hacen siguiendo los criterios, las reglas y los procedimientos del campo psicológico. Digamos, cada investigador debe participar en formas históricas de comunicación y de intercambio regladas, sus trabajos deben ser validados al participar del ciclo metodológico, por la calidad epistémica, para triunfar en aquella relación de fuerzas.

Por último, al incluir los valores ético-políticos en los ME, hemos dado otro paso en situarlos en los contextos socio históricos, porque aquellos son inherentes a los conflictos en diferentes ámbitos de la sociedad, y a la vez son reveladores del modo de su intervención en la actividad investigativa. En otras palabras, es inevitable el compromiso de los investigadores respecto al objeto o frente al mundo social, expresados en los cursos de acción a los que se aspiran. Si bien, en su formulación originaria en Piaget y García, los ME no incluían explícitamente a estos valores, los incluimos, inspirados por el propio García (2006), por ser parte crucial de una concepción del mundo, que presenta aspectos filosóficos y también religiosos. Hay que considerar su encarnadura y contextualización en las aspiraciones o cursos de acción esperados por los investigadores (Castorina, 2016; Talak, 2014). Esta participación es también fundamental en la versión de marco normativo que preside la investigación en la economía, propuesta por Gómez (2020) e integrada por presupuestos filosóficos y valores ético-políticos, compatible con nuestro ME (Castorina & Zamudio, 2020).

En la psicología del desarrollo, valores tales como promover el “control de las conductas infantiles”, el aspirar a un “desarrollo individualista de los conocimientos”, a “la autonomía o la pura espontaneidad” en las actividades infantiles, o, al contrario, propugnar la “solidaridad” con los sectores sociales desfavorecidos, o apoyar la “heterogeneidad étnica del desarrollo” o “no aceptar el mundo como es”, son relevantes: al plantear los problemas, elegir las unidades de análisis, o los modelos explicativos, y, sobre todo, en las interacciones del ciclo metodológico. Más aún, la creencia de muchos psicólogos en la “neutralidad de su ciencia” no es neutra, porque se comprometen con valores ético-políticos, como el “aceptar el mundo como es”. Para mostrar solo algunas de sus consecuencias: la fuerte impronta individualista ha obturado la problematización de los estudios sobre la contextualización sociocultural de los conocimientos (Talak, 2014); o el

aspirar a una escuela benefactora o que se ponga el acento excluyente en el cuidado de los niños ha conspirado sobre los estudios referidos a las ideas del derecho a la intimidad (Helman et al., 2021), o incluso acerca de su participación política.

En la filosofía ha perdurado una ardua discusión acerca del significado de los valores, sea para sostener que deben ser excluidos, en nombre de la neutralidad de la ciencia, o ser constituyentes fundamentales, desde la producción hasta la prueba de las hipótesis. Claramente esta última es la posición más sustentable (Gómez, 2014a, 2014b, 2020; Putnam, 2002; Castorina & Zamudio, 2019). Hacia el final del trabajo volveremos sobre el significado epistémico de los valores y su impacto en una caracterización epistemológica de la objetividad en psicología del desarrollo.

Los ME en las interacciones del ciclo metodológico

Hasta aquí hemos subrayado la naturaleza social de las configuraciones que subyacen al *homo clausus*, en la génesis del ME de la escisión; también mostramos que sus intervenciones en el ciclo metodológico involucran ciertas regulaciones sociales, el juego de relaciones de fuerza en el campo científico, así como los valores ético-políticos de los investigadores. No hemos logrado aún articular suficientemente estas dimensiones de la vida y las prácticas sociales para efectivamente superar el carácter genérico e impreciso del vínculo entre sociedad y ME. Sin embargo, problematizamos dicha relación y propusimos una manera provisoria de encararla. Sobre todo, afirmamos la necesidad de una tarea colaborativa de los análisis metateóricos, de carácter filosófico, con los estudios de las ciencias sociales, con el propósito de ofrecer una pintura más completa y diversa del *modus operandi* de los ME en la investigación de la psicología del desarrollo.

Para ello, el análisis conceptual expone algunos rasgos epistémicos de la intervención de los ME en el ciclo metodológico, habida cuenta de las condiciones sociales de su actividad. Los ME descritos por Piaget y García contienen principios ontológicos y epistemológicos que cubren una época histórica y son examinados principalmente en tanto posibilitan la constitución de una ciencia natural (por ejemplo, la teología anglicana con la mecánica newtoniana) o la obturan (por ejemplo, el pensamiento dialéctico en la civilización china respecto de la mecánica). Según nuestro enfoque, el ME de la escisión permitió el surgimiento de la psicología cognitiva del procesamiento de la información, y a la vez fue obstáculo epistemológico para estudiar el cambio cualitativo en el desarrollo. Nuestro propósito es especificar y ahondar en las relaciones de los ME con los otros componentes del ciclo, adoptando críticamente los análisis desde la perspectiva de la MT, pero adecuándolos a la especificidad de las tesis del ME, y con cierta proximidad al enfoque del marco normativo (Gómez, 2020), que renueva la visión de la racionalidad científica, dando relevancia a la discusión de valores no epistémicos.

A) Los ME, como ha sido dicho, provienen de los contextos socioculturales, incluidas las filosofías e ideas religiosas dominantes, y no sería aceptable considerar que se inferan inductivamente ni que se verifican o refutan por prueba empírica. Por eso, y por formar parte de un ciclo interactivo de indagación, la relación del marco normativo o el ME con las teorías psicológicas no es hipotético-deductiva; es decir, las afirmaciones teóricas, sean de Piaget, Vygotsky, o las de Haidt sobre desarrollo moral, o las atinentes al cambio conceptual (Castorina & Zamudio, 2019; Zamudio & Castorina, 2018), no están predeterminadas por los presupuestos ontológicos o epistemológicos. No son derivables lógicamente. Las únicas relaciones de este tipo son la que sostienen las hipótesis de

mayor generalidad y los enunciados más cercanos a lo empírico, dentro de una teoría. Los ME solo posibilitan sobre qué hechos se puede pensar, que problemas se pueden plantear, pero no dicen nada específico sobre las hipótesis teóricas o empíricas, ni definen las propiedades del sistema de afirmaciones. Y, considerando el proceso de cualquier investigación empírica, los ME no adelantan los resultados obtenidos, ya que estos dependen de los consensos de los investigadores, en función de la pertinencia de los métodos y del trabajo de análisis de los datos (Castorina, 2016, 2020).

B) Los ME son demasiado generales y abstractos para poder vincularlos con las indagaciones empíricas; es preciso entonces introducir la mediación de otro ME, de rango medio, expresión tomada de los estudios de las MT, introducida por Overton (2015; Witherington et al., 2018), y considerada aquí con cierta libertad. Los ME de rango medio (como las MT en que se inspiran) se elaboran en el contexto de los presupuestos más amplios, y constituyen su especificación, de modo que puedan aproximarse a la investigación empírica, sin ser estrictamente teorías.

Así, en el caso del ME relacional o dialéctico: el constructivismo triádico (sujeto-objeto-otro) para la investigación de ideas sociales o el objeto permanente en bebés; el enactivismo, una interacción no representativa con el mundo, y que comienza a influir sobre el estudio del desarrollo; o la perspectiva de sistemas, entre otros, constituyen ME de alcance medio. Por mediación de estos últimos, los ME más amplios promueven e interactúan con los otros componentes del ciclo metodológico, por ejemplo, con las teorías triádicas de la construcción de los objetos permanentes (Rodríguez, 2012), o las referidas a la ontogénesis de las representaciones sociales del juicio moral (Barreiro, 2013), o la génesis del derecho a la intimidad (Helman et al., 2021).

Se debe destacar, en cualquier caso, una densidad propiamente conceptual de ciertas discusiones que parecen con frecuencia ser, a primera vista, “entre” teorías (Witherington et al., 2018). Así, la corporización (*embodiment*), entendida como una causalidad del cuerpo respecto del conocimiento, o que se atribuya al cerebro propiedades psicológicas (“el cerebro piensa”) se enfrentan con la versión enactivista. Según ésta, el *embodiment* es constitutivo de dichos procesos y no puede ser explicado causalmente. Ningún experimento ni comparación de teorías puede dar la razón a uno de los contendientes, porque la cuestión es de índole metaconceptual, ya que, finalmente, la visión cognitivista del *embodiment* está sostenida por una confusión conceptual o por una falacia mereológica (en el sentido de atribuir a una parte las propiedades de una totalidad, o explicar un fenómeno en una totalidad de interacciones por una parcialidad (Bennet & Hacker, 2007; Castorina, 2016).

De modo similar, la discusión –que se considera comúnmente teórica– entre una visión de la elaboración de los conocimientos sociales como una prolongación de “ideas mentalistas”, o también una construcción genérica de ideas, dissociada de las prácticas sociales, con una perspectiva del conocimiento que se transforma en una diversidad de prácticas y contextos, es en verdad, metateórica. Esto es, el concepto de conocimiento en acción es el que, como tal, desafía al concepto de conocimiento interno, y ello remite a contraponer el ME escisionista al dialéctico, antes que a una cuestión teórica. Este tipo de discusión evoca lo propuesto por Laudan (1986) para comparar una tradición de investigación respecto de otra, en términos de su consistencia conceptual.

En un sentido semejante, las diferencias en las consideraciones metodológicas sobre un tema remiten a cuestiones de naturaleza metateórica. Así, el peso atribuido a tales diferencias respecto a la producción de conocimientos no se puede resolver con la sola apelación al refinamiento de alguna de ellas o la sustitución de una por otra. En el caso de las investigaciones –de su historia–

sobre el objeto permanente, y sin otorgar un valor epistémico mayor a las indagaciones cognitivas respecto a las de Piaget, y tampoco sin abrir juicio acerca de las debilidades de su teoría, solo centrada en la relación sujeto-objeto (Rodríguez, 2012). Solo queremos llamar la atención acerca de la dependencia del modo de diseñar un proceso experimental de Piaget, con cuidadosa observación de las vicisitudes de las acciones organizadas sobre los objetos físico, que se contraponen con las técnicas de habituación de las psicologías cognitivas, para establecer expectativas de permanencia. En este enfoque se miden las variables dependientes (el tiempo de reacción de los bebés ante los estímulos perceptivos). Esta técnica, que permitía originalmente estudiar competencias perceptivas, se la utiliza para estudiar competencias conceptuales (el objeto permanente).

¿Cuál procedimiento es más adecuado para estudiar la permanencia del objeto sensorio motriz? La respuesta es que cada uno lo es según las tesis de base, el ME que suscita la aproximación metodológica. De un lado, un enfoque del conocimiento del bebé en términos de la acción estructurante sobre el mundo, del otro, el supuesto “del bebé que nace sabiendo” con conocimientos *a priori*, entre ellos el objeto permanente que se registra con sus instrumentos, desde el segundo mes. El ME de la escisión, una de cuyas formas más específicas, de alcance medio, es el cognitivismo innatista, orienta lo que se entiende por objeto permanente como un concepto ya disponible y permite una diversidad de métodos y técnicas, como la habituación. Mientras que el ME dialéctico –insuficientemente dialéctico por permanecer como dualidad sujeto-objeto– subyace a los procedimientos que indagan una permanencia en la acción, que no sería un concepto “interior”. La incompatibilidad de los presupuestos ontológicos y epistemológicos da muy poco espacio para el intercambio de métodos y técnicas, y menos aún para decidir las ventajas de uno sobre otros, tomados por fuera de sus avatares en el ciclo metodológico (Enesco, 2003).

C) El mostrar la oportunidad e irreductibilidad de los análisis metateóricos para la psicología del desarrollo es sin duda crucial, pero se requieren de algunas otras aclaraciones para precisar la intervención de los ME en las indagaciones empíricas. Básicamente, los presupuestos filosóficos y abstractos presentan diferencias epistémicas con el plano de las teorías y los datos, pero muestran conexiones semánticas entre ellos, constituyen redes de significado, desde creencias del investigador, hasta los datos construidos o los presupuestos (Allen & Clough, 2014). Ya hemos mencionado que la formulación de los problemas, las unidades de análisis, los métodos especiales, o los modelos explicativos dependen en buena medida de los presupuestos ontológicos y epistemológicos, tanto como de los ME de alcance medio. Y, como ocurre con las teorías, los métodos no derivan de éstos, ni están implicados o “llevan impreso en su frente” a un ME (Castorina, 2024). Puede haber innovación metodológica no determinada por el ME, ni éste es el juez de su validez. Sin embargo, se precisa alguna compatibilidad o consistencia elaborada, *a posteriori*, en sus interacciones.

Ahora bien, el carácter cíclico de las relaciones entre todos los componentes nos autoriza a afirmar que también los ME pueden ser influidos; estos no subsisten en el cielo de las ideas, son desafiados por la dinámica de las indagaciones. Por un lado, la relevancia de las controversias teóricas y metateóricas, que no discurren por completo fuera de las indagaciones, y fueron subestimadas por la epistemología neopositivista (Laudan, 1986; Nudler, 2009), puede llevar a cuestionar un ME. Por otro, los insistentes fracasos de ciertas indagaciones empíricas, algo no tan distinto a lo mostrado por Kuhn, promueve la reflexión que explicita los ME y en ocasiones muestra sus límites. Pero ello no significa en ningún sentido que sean directamente confirmados, ni “refutados”, por datos obtenidos en procedimientos pertinentes, ya que la naturaleza de los ME no lo admite.

A este respecto, mencionamos, entre tantas otras dificultades que enfrentan los investigadores, las experimentadas por nuestro equipo: las indagaciones psicogenéticas no mostraban hechos que certificaran un desarrollo lineal de las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad (Helman et al., 2021), y esto nos llevó a pensar que la actividad cognoscitiva solo era posible en el contexto de las prácticas del disciplinamiento escolar. En pocas palabras, las ideas se construían en el contexto de prácticas escolares que tienen a los niños como “objeto”, lo que impactó en nuestro ME constructivista que postulaba la interacción entre sujeto y objeto, suscitando una actividad reflexiva de nuestro equipo, hasta modificarlo en la dirección de una relación ternaria sujeto, objeto y otro (la práctica docente disciplinaria).

En este mismo espíritu (Scheuer et al., 2024; Brizuela & Scheuer, 2016; Puche & Martí, 2011; Remorini & Rowensztein, 2022), se registran los esfuerzos por tomar en cuenta las voces de los niños, la diversidad de sus formas de pensar y comunicar. Esto es, la variabilidad está cada vez más presente en las indagaciones, y conforma un desafío a la tradición –aún dominante– del desarrollo psicológico concebido como homogéneo y lineal. Ya sea un despliegue madurativo-neurológico, o de etapas inconfundibles del desarrollo, incluso cuando se regulariza la internalización de sistemas semióticos, o se interpreta la equilibración constructiva como “inmanente”. Se trata de un reclamo para eludir la tesis de la regularidad del desarrollo, de promover un cambio en el ME escisionista de rango medio (naturalismo neurológico, el desarrollo por etapas generales, o el constructivismo espontaneísta). O, en todo caso, el fortalecimiento, la consolidación o la reconsideración conceptual del enactivismo, el constructivismo dialéctico, hasta la versión sistémica del desarrollo. Más aún, cuándo se intenta mantener sin cambios al ME, con total independencia de los resultados empíricos, en el sentido indicado arriba, se expresa quizás el rol altamente significativo de ciertos valores no epistémicos. En casos como los mencionados, el aspirar a dejar el mundo como está o evaluar positivamente la homogeneidad de los sujetos de conocimiento conspiran contra modificaciones que comprometerían a los investigadores con situaciones desafiantes para esos valores.

D) El no asumir creativamente las dificultades que emergen en el ciclo metodológico, y tratarlas cerradamente desde el mismo ME, constituye un obstáculo epistemológico. Un caso paradigmático es la cuestión de la variabilidad, antes mencionada, ya que hay investigadores que pretenden reducir su estudio a un tratamiento más cuidadoso y riguroso de la medición (Puche & Martí, 2011). Las fluctuaciones de los conocimientos o las interacciones son “errores” de procedimiento, debido a que predomina insistentemente la dicotomía radical entre regularidad y variabilidad por detrás del objetivismo cuantitativo. Por supuesto, hay otro tipo de medición para los procesos sistémico-dinámicos que incorporan no linealmente a las variaciones (Rose & Fischer, 2009). Más aun, la obsesión en buscar etapas de desarrollo se puede considerar otra muestra del ejercicio de la regulación social, ya que se genera una normativa que establece que es “hacer la única buena ciencia” en términos de la cuantificación lineal de los fenómenos. También el valor “neutralidad” de la ciencia, que pretende desconectar a las investigaciones de los compromisos subjetivos, o con la aspiración a promover un desarrollo de habilidades o conocimientos “homogéneo” o “normal”, sin preguntarse por heterogeneidad étnica, de género o social, de los sujetos.

Por último, otra vuelta respecto de la vinculación de la medición psicológica con las tesis epistemológicas de los ME. Así, y sin entrar en los detalles de los argumentos, se puede sostener que las decisiones de los investigadores sobre el tipo de cuantificación se pueden relacionar de modo directo con las discusiones epistemológicas (Guyon et al., 2018). Principalmente, la medición

tradicional en psicología ha dependido de la tesis epistemológica del realismo representativo, propia del ME de la escisión, y según el cual los atributos mentales son como los objetos físicos, independientemente de cualquier acción humana. Por el contrario, para uno de los ME dialécticos de alcance medio, como el enactivismo o el constructivismo triádico, la realidad de los atributos psíquicos es inseparable de los contextos sociales y emerge de complejos procesos de interacción con el entorno físico y social (Varela et al., 1992). Por tanto, se distingue una posición que asocia la medición con “la realidad en sí” de los atributos psicológicos de otra de un realismo “para nosotros”, en el sentido de Putnam (1992, 2002). Los modelos de medición no están implicados en esta última epistemología y, cuándo son posibles en las indagaciones, no representan la verdad de un atributo, sino que se refieren a ellos en tanto están insertos en las redes de significado del propio investigador.

En la versión realista representacional, tan próxima del objetivismo, se ignora que el atributo es tal en una praxis social y que la medición (como la teoría) es también una praxis social. Incluso, es una actividad en buena medida socialmente regulada por las instituciones académicas. Al punto de que, para los defensores de un desarrollo “normal” o “normativizado” de los atributos psíquicos, los resultados infrecuentes son principalmente interpretados como indicadores de “patología infantil” (Remorini & Rowenzstein, 2022).

En síntesis, los ME –incluidos los valores no epistémicos– no determinan unívocamente los métodos, más bien condicionan o posibilitan el sentido que adquieren. Un método no proporciona conocimiento por sí solo, sino por las interdependencias de ME, teorías, datos y fenómenos, en el ciclo metodológico. Y, crucialmente, la reflexión explicita dicho significado o impulsa la innovación metodológica. Y, a la vez, los ME son sensibles a nuevos procedimientos o a las dificultades con los métodos clásicos, cuyos resultados son problemáticos. Más aun, cuando las investigaciones suponen un ME compartido, entre diferentes disciplinas, una posición reflexiva da lugar y justifica la articulación de los métodos. Sería el caso, entre muchos otros, de nuestra indagación sobre la génesis de las ideas sobre el derecho a la intimidad, que, al compartir el ME dialéctico con la antropología social, de interdependencia e interpenetración dinámica del sujeto, objeto y el otro (García Palacios, 2024; García Palacios et al., 2021), pudimos importar, de modo consistente, aspectos metodológicos. Así, la manera de desplegar la entrevista clínico-crítica pudo complementarse –productivamente– con la perspectiva etnográfica en el estudio de las creencias infantiles, y dio un lugar mucho más relevante a las voces de los actores, partiendo de sus prácticas *in situ*. La base de esta integración enriquecedora de las entrevistas fue el ME compartido, que hizo compatibles las corrientes de las dos disciplinas.

Una conclusión: La doble faz del ciclo metodológico

Al inicio de este trabajo afirmamos que, para dar una imagen satisfactoria de la intervención de los ME en el ciclo metodológico, era preciso articular los análisis conceptuales con la naturaleza social de los ME. Con este propósito, y a modo de conclusión, quisiéramos evocar particularmente algunos de los rasgos epistémico de los valores ético-políticos –reveladores principales de la naturaleza social de los ME– y su lugar en la construcción de la objetividad del conocimiento. Damos por supuesto que dichos valores son transversales a las prácticas de investigación, y están presentes en la formulación de los problemas, en el lenguaje que usan los psicólogos, en la elección de las unidades de análisis y los métodos específicos de indagación, y en los modelos

explicativos. La perspectiva constructivista, a diferencia del cientificismo, los sitúa en los contextos de descubrimiento, en la aplicación de los resultados, y también en el de justificación, esto es, respeto a la aceptación o rechazo de las afirmaciones (Gómez, 2014a, 2014b, 2020).

Está claro que los juicios de hecho y de valor no son dicotómicos, sino que están conectados en la red de creencias y de procedimientos del ciclo metodológico. Respecto del estudio de las novedades en el desarrollo, y la variabilidad que hemos mencionado, los valores del “control de los comportamientos” o la “normalidad” del desarrollo o la “homogeneidad” de los niños constituyen obstáculos epistemológicos para elaborar teoría. En cambio, la “solidaridad” con los sectores sociales desfavorecidos o la aspiración a incorporar en serio “la diversidad cultural” han influido en estudios recientes del desarrollo, abandonando la “normalidad”, o su regularidad universal, que toman como referencia el uso de muestras de niños euroamericanos, de sectores medios y urbanos, o utilizan tests elaborados y validados en el primer mundo (Remorini & Rowensztein, 2022).

Por lo demás, tales valores dieron lugar a una crítica a los estudios “homogeneizantes” sobre el cambio conceptual (Castorina & Zamudio, 2019) o favorecieron la innovación metodológica, al reformular el modo de entrevistar en nuestros estudios sobre la intimidad, ya mencionados (García Palacios et al., 2021). Y, lo que no es menos importante, la aspiración compartida o el valor “simetría” entre colegas de un grupo investigativo favorece el intercambio de puntos de vista, la definición de las cuestiones a tratar, la formulación de hipótesis, en suma, la producción de conocimiento. Por el contrario, valorar la “asimetría” otorga un rol epistémico dominante a la autoridad de algún miembro, obturando el intercambio entre los investigadores.

En la red de interdependencias de los componentes de una investigación, la intervención de los valores habilita otras prioridades, nuevos criterios de análisis, permite revisar resultados obtenidos, y hasta sugiere revisar los supuestos (Talak, 2014). No reconocerlos, o no problematizarlos, enmascara su presencia activa en las interacciones del ciclo, sea evitando aquellas consecuencias positivas u ocultando las consecuencias negativas, como cierto sesgo confirmatorio de la evidencia empírica. Su explicitación, en cambio, contribuye a promover las discusiones racionales acerca de la justificación de una elección o de otra. Lo más significativo de su tematización: no contradice la objetividad del conocimiento, si modificamos su interpretación. Todavía hoy tiene vigencia la identificación de la objetividad con el rechazo de la participación de los valores no epistémicos en las investigaciones. Ello está asociado con la equivalencia entre racionalidad científica y la objetividad, entendida como representación de los hechos anteriores al propio conocimiento, y con la neutralidad valorativa de la “impersonalidad”.

El quitar toda relevancia tanto a la subjetividad como a las condiciones sociales de las investigaciones restablece la dicotomía epistemológica entre racionalidad y sociedad. Por nuestra parte, y siguiendo a Bachelard (1934/1999), interpretamos la objetividad, ante todo, como un proceso y no como el reflejo de un dato previo a las indagaciones, un proyecto consensuado a realizar. También seguimos las posiciones epistemológicas feministas (Harding, 1996; Longino, 1990, 2015), en lo atinente a ver la objetividad en proceso, como una actividad social de intercambio crítico que garantiza el éxito o advierte las falencias de los métodos, de las hipótesis, que puede dar lugar a sostener o revisar los ME, o habilita la reformulación de los problemas a trabajar. Más aún, Longino (1990) postula que el conocimiento es objetivo en la medida en que depende de la discusión crítica de los investigadores; los métodos lo son justamente al posibilitar dicha crítica; y una comunidad investigativa debe disponer de una organización institucional que la permite y donde la autoridad intelectual es compartida igualitariamente. Para nosotros, esto involucra,

al menos, la intervención de la confianza y la simetría como expectativas que guían las acciones de elaboración del conocimiento psicológico. Por lo demás, esta práctica social de la elaboración y el uso de los métodos es una aproximación asintótica a lo real (de la vida psicológica, en tanto emergente en las interacciones).

Esta versión constructivista de la objetividad supone un rechazo decidido a las tesis objetivistas de que los valores ético-políticos incidan siempre de modo sesgado en la aceptación o refutación de las hipótesis, que deban operar en dirección hacia resultados predeterminados. El hecho de que la objetividad sea un logro relativo del intercambio de investigadores hace que éste último “facilite chequear, cuándo es necesario, los posibles sesgos personales, permitiendo, dado el caso, bloquear la influencia de preferencias subjetivas, condición *sine qua non* de la objetividad científica” (Gómez, 2020, p. 85).

Retornando al propósito de este artículo, subrayamos la participación de la subjetividad social del investigador para alcanzar alguna objetividad, al asumir valores y dialogar críticamente sobre ellos, dando lugar a una dinámica de disenso y consenso. Justamente, los análisis sobre confusiones conceptuales, inconsistencias, tipo de derivaciones o compatibilidades que admiten los ME se conjugan con la reflexión sobre las condiciones sociales de la investigación y los valores ético-políticos de los ME. Las luchas de intereses grupales o de equipos de investigación por posicionarse en el campo científico, la imposición de ciertas regulaciones de los modos de hacer ciencia, o incluso las relaciones de dominación, son condiciones sociales que influyen en el ciclo metodológico. Este no funciona como una idealidad de relaciones epistémicas puras, por fuera de dichas condiciones. Como se dijo, los conflictos –que expresan el campo científico– son mediados o *sublimados* por criterios de verificación y argumentos propios de la disciplina, y que presiden las actividades intersubjetivas de objetivación (Bourdieu, 2003). Más aún, la práctica de la investigación puede llegar a ser cada vez más “autonomizada” de aquellas condiciones de “heteronomía”, de disputas e intereses grupales, haciendo prevalecer aquellos criterios, pero jamás de modo definitivo.

En síntesis, la investigación presenta “una doble faz”, muy rara vez reconocida ni problematizada por los psicólogos, ni por otros científicos: de un lado, la especificidad epistémica de las interacciones de los componentes del ciclo, orientadas por los ME, analizada con espíritu filosófico; pero como están sobredeterminadas por sus condiciones sociales externas y atravesadas por los valores, se abre la tarea de una reflexión, que no es independiente sino parte indispensable del proceso de objetivación. Podría decirse que la vieja disociación filosófica entre racionalidad y sociedad va perdiendo credibilidad, al considerar tanto las modalidades de intervención epistémica de los ME como sus condiciones sociales. Se afirma fuertemente la objetividad en dependencia directa del carácter social del ejercicio del conocimiento, y donde se dan las razones que validan saberes o pruebas sistemáticas. Recíprocamente, resulta que los valores y los intereses prácticos, en su análisis reflexivo, involucran la puesta en juego de una racionalidad diferente de la instrumental. Esta última consiste de un razonamiento lógico/tecnológico orientado a obtener exclusivamente un beneficio particular, y que evalúa, mide, estudia, pronostica los comportamientos, sostiene una actividad que, en nombre de la eficacia de los medios, se despreocupa del fin. Por el contrario, hay otra racionalidad que sopesa por medio de argumentos los cursos de acción esperados, que conecta sobre todo con los fines que se persiguen, antes que con los medios. Una racionalidad que compara críticamente los valores que orientan las prácticas y las evaluaciones que se cumplen en el ciclo metodológico, y que, por lo tanto, es parte indispensable de la conquista de la objetividad.

Referencias

- Allen, P. M., & Clough, S. (2014). Philosophical commitments, empirical evidence, and theoretical psychology. *Theory & Psychology*, 25(1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/0959354314563324>
- Bachelard, G. (1999). *Le nouvel esprit scientifique*. Presses Universitaires de France. (Obra original publicada em 1934).
- Baquero Cano, T. (2021). Las condiciones históricas de la construcción de conocimientos: Una mirada foucaultiana. In J. A. Castorina, & A. Barreiro (Coords.), *Hacia una dialéctica entre individuo y cultura*. Miño y Dávila.
- Barreiro, A. (2013). The ontogenesis of social representation of justice: Personal conceptualization and social constraints. *Papers of Social Representations*, 22(1), 1-26. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/327>
- Becerra, G. (2024). El marco epistémico como herramienta de análisis crítico. Hacia una aplicación en el campo del big data. In A. Barreiro, & M. Carretero (Eds.), *Construcción de conocimientos en el campo psicológico* (pp. 221-250). Tilde Editora.
- Becerra, G., & Castorina, J. A. (2016). Acerca de la noción de “marco epistémico” del constructivismo: Una comparación con la noción de “paradigma” de Kuhn. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 11(31), 9-28. <https://doi.org/10.52712/issn.1850-0013-477>
- Becerra, G., & Castorina, J. A. (2021). El concepto de marco epistémico: Diversidad de aplicaciones y desafíos. In J. A. Castorina, & A. Barreiro (Eds.), *Hacia una dialéctica entre individuo y cultura* (pp. 29-60). Miño y Dávila.
- Bennet, M. R., & Hacker, P. (2007). Philosophical foundations of neuroscience: The introduction. In M. R. Bennet, D. Dennet, P. Hacker, & J. Searle, *Neuroscience & philosophy: Mind, brain and language*. Columbia University Press.
- Boido, G., & Baldatti, C. (2003). La ciencia moderna europea como anomalía histórica. *Redes*, 10(20), pp. 9-26. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90702001>
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Seuil.
- Bourdieu, P. (2003). *Los usos de las ciencias sociales*. Nueva Visión.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2002). *Hacia una sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9(1), 35-64. <https://doi.org/10.1177/097133369700900103>
- Brizuela, B. M., & Scheuer, N. (2016). Investigating cognitive change as a dynamic process. *Journal for the Study of Education and Development*, 39(4), 627-660. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1223710>
- Castorina, J. A. (2016). Las concepciones del mundo y los valores en la investigación psicológica. *Cadernos de Pesquisa*, 46(160), 362-385. <https://doi.org/10.1590/198053143603>
- Castorina, J. A. (2018). El marco epistémico en la teoría constructivista de Rolando García. Una interpretación para la investigación psicológica. In J. González (Coord.), *¡No está muerto quien pelea!: Homenaje a la obra de Rolando V. García Boutigue* (pp. 63-90). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castorina, J. A. (2020). The importance of worldviews for developmental psychology. *Human Arenas*, 4, 153-171. <https://doi.org/10.1007/s42087-020-00115-9>
- Castorina, J. A. (2022). Los supuestos filosóficos en psicología del desarrollo: ¿Meta teoría o marco epistémico? *Revista de Psicología*, 21(2), 2-28. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe140>

- Castorina, J. A. (2024). La metateoría y el marco epistémico en el estudio del desarrollo de los conocimientos sociales: Una comparación crítica. *Revista IRICE*, 47, 182-208.
<https://portal.amelica.org/ameli/journal/746/7465184014/html/>
- Castorina, J. A., & Zamudio, A. M. (2019). Supuestos ontológicos y epistemológicos en las investigaciones del cambio conceptual. *Epistemología e Historia de la Ciencia*, 3(2), 50-69.
- Castorina, J. A., & Zamudio, A. (2020). Un análisis de la dimensión valorativa en la psicología del desarrollo: Los aportes de la categoría de marco normativo de R. Gómez. In E. R. Scarano (Comp.), *Racionalidad política de las ciencias y de la tecnología: Ensayos en homenaje a la obra de Ricardo J. Gómez* (pp. 25-52). Argus-a.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Elias, N. (1989). *El proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1990a). *Compromiso y distanciamiento*. Península.
- Elias, N. (1990b). *La sociedad de los individuos*. Península.
- Enesco, I. (Coord.). (2003). *El desarrollo del bebé*. Alianza.
- García, R. (2001). *El conocimiento en construcción*. Gedisa.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos*. Siglo XXI.
- García Palacios, M. (2024). Estudiar el conocimiento social de niñas y niños: Debates y convergencias entre antropología social y psicología genética. In A. Barreiro, & M. Carretero (Eds.), *Construcción de conocimientos en el campo psicológico* (pp. 197-220). Tilde.
- García Palacios, M., Horn, A., Schabel, P., & Castorina, J. A. (2021). El contexto en los estudios sobre la construcción de conocimientos en los niños y niñas: Una aproximación a sus usos y sentido desde la antropología social y la psicología genética. In J. A. Castorina, A. Barreiro, & T. Baquero Cano (Eds.), *Hacia una dialéctica entre individuo y cultura en la construcción de conocimientos sociales* (Cap. III). Miño y Dávila.
- Gómez, R. (2014a). *La dimensión valorativa de las ciencias: Hacia una filosofía política*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Gómez, R. (2014b). Hacia una filosofía política del conocimiento científico. In M. C. D. Giorgi, L. Rueda, & L. Mattusolo (Coords.), *El conocimiento como práctica, investigación, valoración, ciencia y difusión*. FHCE; UNLP.
- Gómez, R. (2020). *El fin de la ciencia, la historia y la modernidad*. Ciccus.
- Guerra Manzo, E. (2013). La sociología figuracionista de Norbert Elias: Críticas y contracríticas. *Reencuentro*, (66), 80-89. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019009>
- Guyon, H., Kop, J.-L., Juhel, J., & Falissard, B. (2018). Measurement, ontology, and epistemology: Psychology needs pragmatism-realism. *Theory & Psychology*, 28(2), 149-171. <http://dx.doi.org/10.1177/0959354318761606>
- Hacker, P. M. S. (2009). Philosophy: A contribution not to human knowledge but to human understanding. In A. O'Hear (Ed.), *The nature of philosophy* (Royal Institute of Philosophy Supplement, Vol. 65, pp. 129-153). Cambridge University Press.
- Harding, S. (1996). Rethinking standpoint epistemology: What is "strong objectivity"? In E. F. Keller, & H. Longino (Eds.), *Feminism & Science* (pp. 235-248). Oxford University Press.
- Harding, S. (2004). Introduction: Standpoint theory as a site of political, philosophic and scientific debate. In S. Harding (Ed.), *The feminist standpoint theory reader* (pp. 1-15). Routledge.
- Helman, M., Horn, A., & Castorina, J. A. (2021). El derecho a la intimidad en la escuela secundaria: Ideas de los y las adolescentes. In J. A. Castorina, & A. Barreiro (Eds.), *Hacia una dialéctica entre individuo y cultura en la construcción de conocimientos sociales* (Cap. IX). Miño y Dávila.

- Koyré, A. (1979). *Del mundo cerrado al mundo infinito*. Siglo XXI.
- Koyre, A. (1994). *Pensar la ciencia*. Paidós.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago University Press.
- Laudan, J. (1986). *El progreso y sus problemas: Hacia una teoría del crecimiento científico*. Encuentro.
- Lerner, R. M., & Overton, W. F. (2008). Exemplifying the integrations of the relational developmental system: *Synthesizing theory, research, and application to promote positive development and social justice*. *Journal of Adolescent Research*, 23(3), 245-255. <https://doi.org/10.1177/0743558408314385>
- Longino, H. (1990). *Science as social knowledge*. Princeton University Press.
- Longino, H. (2015, February 9). The social dimensions of scientific knowledge. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy Archive*. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/scientific-knowledge-social>
- Machado, A., & Silva, F. J. (2007). Toward a richer view of the scientific method: The role of conceptual analysis. *American Psychologist*, 62(7), 671-681. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.62.7.671>
- Needham, J. (1977). *La gran titulación: Ciencia y sociedad en Oriente y Occidente*. Alianza Editorial.
- Nudler, O. (Comp.). (2009). *Espacios controversiales*. Miño y Dávila.
- Overton, W. F. (2006). Developmental psychology: Philosophy, concepts, methodology. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Theoretical models of human development* (6^a ed., Vol. 1, pp. 18-88). John Wiley & Sons.
- Overton, W. F. (2012). Evolving scientific paradigms: Retrospective and prospective. In L. L'Abate (Ed.), *Paradigms in theory construction* (pp. 31-66). Springer.
- Overton, W. F. (2015). Process, relations, and relational-developmental-systems. In W. F. Overton, P. C. M. Molenaar, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7^a ed., pp. 9-62). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy102>
- Overton, W. F., & Lerner, R. M. (2014). Fundamental concepts and methods in developmental science: A relational perspective. *Research in Human Development*, 11(1), 63-73. <http://dx.doi.org/10.1080/15427609.2014.881086>
- Piaget, J., & García, R. (1981). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI.
- Puche, R., & Martí, E. (2011). Metodologías del cambio. *Journal for the Study of Education and Development*, 34(2), 131-139. <https://doi.org/10.1174/021037011795377575>
- Putnam, H. (1992). *Realism with a human face*. Harvard University Press.
- Putnam, H. (2002). *The collapse of fact-values dichotomy*. Harvard University Press.
- Remorini, C., & Rowensztein, E. (2022). ¿Existe una normalidad en el desarrollo infantil?: Alcance y usos del concepto de desarrollo normal en la clínica y en la investigación con niños y niñas. *Salud Colectiva*, 18, Artículo e3921. <https://doi.org/10.18294/sc.2022.3921>
- Rodríguez, C. (2012). The functional performance of the objet: A product of consensus. In E. Martí, & C. Rodríguez, *After Piaget* (pp. 123-150). Transaction Publishers.
- Rose, L. T., & Fischer, R. W. (2009). Dynamic development: A neo piagetian approach. In J. Carpendale, & I. Smith (Eds.), *The Cambridge companion to Piaget* (pp. 400-424). Cambridge University Press.
- Scheuer, N., Santamaria, F., Márquez, M. S., & Pedrazzin, A. M. (2024). Repensar la investigación del desarrollo cognitivo como proceso agentivo, dinámico y (super)diverso. In A. Barreiro, & M. Carretero (Eds.), *Desarrollo de los conocimientos en el campo psicológico* (Tomo I, pp. 41-66). Tilde Editora.
- Strawson, P. F. (1959). *Individuals: An essay in descriptive metaphysics*. Methuen & Co.

- Talak, A. M. (2014). Los valores en las explicaciones en psicología. In A. M. Talak (Comp.), *Las explicaciones en psicología* (pp. 147-165). Prometeo Libros.
- Valsiner, J. (2012). *A guided science*. Transaction Publishers.
- Valsiner, J. (2019). Cultural psychology as a theoretical project. *Studies in Psychology*, 40(1), 10-47. <https://doi.org/10.1080/02109395.2018.1560023>
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1992). *De cuerpo presente*. Gedisa.
- Vygotsky, L. S. (1991). El significado histórico de la crisis de la psicología: Una investigación metodológica. In L. S. Vygotsky, *Obras escogidas* (Tomo 1). Visor. (Obra original publicada em 1931).
- Wakefield, J. C. (2007). Why psychology needs conceptual analysts: Wachtel's "discontents" revisited. *Applied and Preventive Psychology*, 12(1), 39-43. <https://doi.org/10.1016/j.appsy.2007.07.014>
- Watanabe, T. (2010). Metascientific foundations for pluralism in psychology. *New Ideas in Psychology*, 28(2), 253-262. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2009.09.019>
- Witherington, D. C. (2011). Taking emergence seriously: The centrality of circular causality for dynamic systems approaches to development. *Human Development*, 54(2), 66-92. <https://doi.org/10.1159/000326814>
- Witherington, D. C., & Boom, J. (2019). Conceptualizing the dynamics of development in the 21st century: Process, (inter)action, and complexity. *Human Development*, 63(3-4), 147-152. <https://doi.org/10.1159/000504097>
- Witherington, D. C., Overton, W. F., Lickliter, R., Marshall, P. J., & Narvaez, D. (2018). Metatheory and the primacy of conceptual analysis in developmental science. *Human Development*, 61(3), 181-198. <https://doi.org/10.1159/000490160>
- Zamudio, A., & Castorina, J. A. (2018). Las teorías del cambio conceptual y la filosofía de la ciencia. ¿Aplicacionismo o irreductibilidad? In *Actas del Congreso Nacional de Filosofía*.

Disponibilidad de datos

Los datos subyacentes al texto de la investigación se informan en el artículo.

Cómo referenciar este artículo

Castorina, J. A. (2025). Los marcos epistémicos en el ciclo metodológico de la investigación psicológica del desarrollo. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Artículo e11864. <https://doi.org/10.1590/1980531411864>