



*Universidad de Buenos Aires*  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

## **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y PROBLEMÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS**

### **Seminario de profundización**

### **Educación, cultura y subjetividad. Estudio de autores y corrientes**

Docentes a cargo:

Módulo A: Dra. Beatriz Greco (32hs)

Módulo B: Dr. Axel Horn (32hs)

Cuatrimestre, año: 1er cuatrimestre 2025

Carga horaria total: 64hs

Créditos: 4

### **Módulo A. Subjetividades e instituciones educativas.**

Docente a cargo: Dra. María Beatriz Greco

## ***Fundamentación***

El presente seminario se propone profundizar la cuestión de la subjetividad en sus procesos de constitución y a partir de las instituciones educativas, como un campo interdisciplinario de producción de pensamiento, entre saberes y prácticas, vinculado con el ámbito educativo.

La propuesta implica así, desplegar una perspectiva inter-trans-disciplinaria en relación a la subjetividad en la que confluyen y se articulan enfoques filosóficos, políticos, históricos, psicoanalíticos y propios del giro contextualista sociohistórico en psicología educacional. Ello implica asumir que la subjetividad como territorio de estudio y exploración no puede reducirse a una disciplina explicativa, sino que abre a un conjunto de problemas epistemológicos articulados y de análisis históricamente contextualizados que demandan una perspectiva crítica al mismo tiempo que interpela y rompe con las fronteras disciplinares.

En este diálogo entre saberes se abren sentidos que cuestionan al sujeto moderno, auto centrado y autosuficiente, con sus consecuentes formas de conocimiento a distancia del mundo y los objetos. En el mismo sentido se abre a la profundización de diferentes dimensiones de la producción de subjetividad: la subjetivación política, el inconsciente psicoanalítico, las teorías sociohistóricas y el giro hacia el sujeto situado, así como un enfoque filosófico que concibe modos de subjetivación diferenciados a partir de enfoques relacionales, reunidos en el campo denominado pensamiento político posfundacional. Ello propicia y sostiene una crítica a las teorías y a las prácticas que naturalizan el desarrollo subjetivo en un sentido esencialista o que aplanan la comprensión de subjetividad como simple producto de condiciones epocales. Se interroga de este modo, críticamente, aquellas perspectivas que plantean efectos limitantes en el campo educativo en términos de producción de transformación, tanto para los sujetos como para las instituciones.

Así también, el seminario propone concebir la subjetividad en permanente construcción, en un entramado simbólico que la constituye, particularmente, a través de procesos de subjetivación en educación, a partir de despliegues teóricos que ubican centralmente a las trayectorias educativas y las relaciones pedagógicas como constitutivas de subjetividad. Es en este sentido que las subjetividades, en su heterogeneidad, emergen y se producen en un “entre” que las distancia de la individualidad o del recorte de un sujeto unificado y homogéneo.

En síntesis, esta propuesta pone a disposición de los/as cursantes, la profundización de tres movimientos centrales:

- la ruptura de un pensamiento dicotómico en torno al sujeto y la subjetividad, que escinde lo individual de lo social, lo institucional de lo subjetivo, lo natural de lo cultural, lo interno de lo externo en la constitución subjetiva;
- la formulación de una mirada histórica, crítica y epistemológica sobre la constitución del sujeto moderno particularmente en relación con los procesos educativos y escolares
- un modo horizontal de articulación teoría-práctica en el campo de la subjetividad y su abordaje interdisciplinario.

Asimismo, las perspectivas en las diferentes teorías de la subjetividad se profundizan y sostienen como enfoques que permiten comprender y problematizar temáticas actuales, tanto en contextos sociales como educativos. Se incluye así la perspectiva de género para pensar las subjetividades, una crítica a la psicopatologización de miradas e intervenciones, el despliegue en torno a las trayectorias educativas y sus diversificaciones o la cuestión de la autoridad pedagógica, la confianza instituyente y la construcción de legalidades en el campo educativo fundante de las subjetividades. Se propone así comprender y analizar campos de problemas, vinculados con los objetos de investigación de los/as cursantes, en los que la (inter)subjetividad desarrolla un papel central, en el sentido de plantear modalidades de despliegue del lazo social.

### ***Objetivos:***

- 1- Conocer formas de conceptualización del entramado de las subjetividades desde una perspectiva inter-transdisciplinaria filosófica, política, pedagógica, psicoanalítica y psicológica.
- 2- Profundizar en una perspectiva crítica del sujeto moderno y en la producción de diferentes modalidades de producción de subjetividad contemporáneas.
- 3- Reconocer diversos enfoques filosóficos, pedagógicos, psicológicos, psicoanalíticos y socio-culturales de la producción de subjetividad así como la perspectiva política posfundacional.
- 4- Analizar el vínculo constitutivo de las subjetividades con las tramas simbólicas que la generan, sostienen y transforman desde una perspectiva política e institucional.
- 5- Vincular las subjetividades contemporáneas y su constitución con los procesos educativos a partir de conceptualizaciones en torno a las trayectorias y las relaciones pedagógicas.

## **Eje I: Sujeto y subjetividad. Condiciones de época en la emergencia de las subjetividades.**

Crítica a la modernidad. Sujeto y educación. Del sujeto moderno a la subjetividad como “entre”. La constitución subjetiva entre filosofía, política, psicología, psicoanálisis y educación. La subjetividad histórica, política y culturalmente situada. Una ruptura del pensamiento racional y dicotómico del sujeto. La subjetividad como conceptualización contemporánea. Pensamientos críticos en torno a la subjetividad en tiempos de neoliberalismo.

## **Eje II: dimensiones de la constitución de subjetividad y el pensamiento político posfundacional.**

Dimensiones de la constitución de la subjetividad: filosófica, política, pedagógica, psicológica, psicoanalítica y sociocultural. Las perspectivas filosóficas del pensamiento político posfundacional: aproximaciones a Foucault, Rancière y Derrida. El enfoque psicoanalítico: inconsciente y producción subjetiva. El enfoque socio-histórico: el giro contextualista para pensar al sujeto y la subjetividad. Los sujetos/subjetividades que construyen las teorías y sus consecuencias teórico-prácticas en el ámbito de las instituciones educativas.

## **Eje III: tramas simbólicas en la constitución de la subjetividad desde el la filosofía contemporánea, el psicoanálisis y el enfoque sociocultural.**

Los modos de concebir las tramas simbólicas e institucionales desde la filosofía contemporánea, el psicoanálisis, el giro sociocultural y el giro afectivo. Subjetividad, institución e institucionalidad. Subjetividades-identidades narrativas. La perspectiva de género y el giro afectivo.

Los procesos formativos como construcción de subjetividades e intersubjetividades. La formación como productora de transformación subjetiva. La construcción de legalidades en contextos educativos. Las relaciones pedagógicas, la transmisión y la autoridad pedagógica en los procesos de enseñar y aprender. Trayectorias y autorización. Acompañamiento y sostenimiento de trayectorias. Experiencias, dispositivos de acompañamiento a las trayectorias formativas.

## **Bibliografía**

### **Eje I.**

Bleichmar, S. (2009) *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.

Foucault, M. El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 50, Nro 3 (Jul.-Sep., 1998). Pp. 3-20.

Foucault, M. (2005) *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.

Freud (1979) El malestar en la cultura. en *Obras completas*. Bs. As.: Amorrortu.

Freud (1979) Psicología de las masas y análisis del yo. en *Obras completas*. Bs. As.: Amorrortu.

Greco, M.B. (2024) *La confianza en los territorios educativos. A partir de la obra de Laurence Cornu*. Rosario: Homo Sapiens.

Greco, M.B. (2012) *El espacio político. Democracia y autoridad*. Buenos Aires: Prometeo

Macón, C. (2013) Sentimus ergo sumus. El surgimiento del giro afectivo y su impacto en la filosofía política. *Revista latinoamericana de Filosofía política*. Vol. II N° 6 (2013) — pp. 1-32

Nancy, J.-L. (2014) *¿Un sujeto?* Bs. As.: Amorrortu.

Sferco, S. (2022) “La potencia práctica de la noción foucaultiana de “modos de subjetivación””. En Espinosa et al. *Alteridades alteradas. O cuando las dicotomías ya no explican nada*. Buenos Aires. Ubu. En prensa.

Ulloa F. (2005) Conferencia Sociedad y Crueldad. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente. Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas.

### **Eje II**

## **Bibliografía.**

Baquero, R. (2018) ¿A quién le pertenece Vigotsky? Sobre un legado valioso y complejo. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Educadores con perspectiva transformadora; compilado por Claudia Balagué. - 1ª ed - Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Baquero, R. (2006) “Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación”. En Revista Espacios en blanco. Serie indagaciones Nro 16. NEES/UNCPBA.

Derrida, Jacques y Duffourmantelle, Anne. 2000. *La Hospitalidad*. Buenos Aires: De la Flor.

Espinosa, L. et al. (2022) *Alteridades alteradas. O cuando las dicotomías ya no explican nada*. Buenos Aires. Ubu. En prensa.

Freud, S. (1912) Notas sobre el concepto de lo inconsciente en psicoanálisis. Bs. As.: Amorrortu.

Rancière, J. (2003) *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

Simons, M., Masschelein J. *Defensa de la escuela*. Bs. As.: Miño y Dávila. 2018.

Simons M.; Masschelein J., Larrosa J. Rancière, J. *La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Wertsch, J. (1988) *Vigotsky la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Winnicott, D. (1971) *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.

Ulloa, F. (1995) *Novela clínica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.

## **Eje III.**

Aulagnier, P. (1977) Primera parte. Ap. 4 El espacio al que el yo puede advenir. *La violencia de la interpretación*. Bs. As: Amorrortu.

Benasayag, M., Schmit, G. (2010) “La crisis dentro de la crisis”, “Crisis de autoridad” y “Ética y etiqueta” en *Las pasiones tristes: sufrimiento psíquico y crisis social*, Bs. As.: Siglo XXI.

Bleichmar, S. (2006) *Paradojas de la sexualidad masculina*. Bs. As.: Paidós.

Bleichmar, S. Conferencia A un siglo de tres ensayos, en el marco de la presentación de la Revista Docta.

Bleichmar, S. (2008) *Violencia social – violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.

Butler, J. Fragmentos de *Cuerpos que importan* (2005) y de *El género en disputa*. (2007) Bs. As.: Paidós.

Cornu, L. (1999) “La confianza en las relaciones pedagógicas”. En Frigerio G. y otros *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Cornu, L. (2002) “Una ética de la oportunidad”, en Frigerio G. y Diker G. (comps.) Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad. Buenos Aires: CEM-Noveduc.

Greco, M. B. (2006) “Acerca de identidades y situaciones: pensamientos sobre emancipación”. En Revista de Psicología de la Universidad de San Pablo, 17 (1).

Greco, M.B. (2012) *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democráticas*. Bs. As.: Noveduc.

Greco B. y Toscano A. G. (2014) “Trayectorias educativas en escuela media, desafíos contemporáneos de la obligatoriedad”. Publicación CEP Facultad de Psicología. UBA.

Greco, M.B. (2015) *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Rosario: Homo Sapiens.

Greco, M.B. (2020) “Intervenciones en tiempos de coronavirus: subjetividades y tecnologías. Sobre tramas, espejos y prácticas”. En Filidoro, N; Erigh, P; Lanza, C; Mantegazza, S; Comp (2020). *La psicopedagogía en tiempos de interpelaciones*. Bs. As. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Colección saberes.

Greco, M.B. (2020) *Equipos de orientación escolar. La intervención como experiencia*. Rosario: Homo Sapiens.

Greco, M.B. (2021) *La autoridad como práctica*. Rosario: Homo Sapiens.

Kohan, W. (2007) *Infancia, política y pensamiento*, Bs. As. Del estante editorial.

Morgade, G. (2013) "Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes". En: Villa A. (comp.) *Sexualidades, relaciones de género y de generación*. Buenos Aires: Noveduc.

Morgade, G., Baez, J, Záttara, S. y G. Díaz Villa. (2011) Cap. 1. Pedagogías, teorías de género y tradiciones. En Morgade, G. (comp.) *Toda educación sexual*. Bs. As.: La Crujía.

Segato Rita. "Crueldad: pedagogías y contra-pedagogías". En *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Ed. Prometeo. 2018.

Stolkiner, A. ¿Qué es escuchar un niño?: Escucha y hospitalidad en el cuidado en salud. *La Patologización de la Infancia (III)-Problemas e intervenciones en las aulas*, comp. G. Dueñas, E. Kahansky y R. Silver, Ed Noveduc, 2013 71-84

Zelmanovich, P. *Contra el desamparo*, en "Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis". Dussel Ines y Finocchio Silvia (comp.) Fondo de la cultura económica, Buenos Aires, 2003.

### ***Modalidad de cursada.***

El seminario se desarrolla a partir de dispositivos teórico-prácticos a través de los cuales se traza un recorrido en común por los tres ejes articulando conceptualizaciones con experiencias y prácticas que constituyen las subjetividades en diferentes ámbitos. Se trabajará en espacios diferenciados con el grupo de cursantes, así como en espacios específicos en una articulación singular que cada uno/a realizará de acuerdo a sus temas de interés en el marco de la maestría.

Se llevarán a cabo clases sincrónicas y espacios de acompañamiento sincrónicos o asincrónicos: foros, tutorías, conversaciones, según temas seleccionados en grupos reducidos o bien individuales.

El trabajo final será un escrito con la modalidad de ensayo en el que se dará cuenta de la articulación entre el recorrido realizado por el seminario y los temas de interés de cada cursante.



## **Módulo B: La construcción del conocimiento social en el contexto escolar.**

Docente a cargo: Dr. Axel Horn

### ***Fundamentación***

La psicología del desarrollo ha tenido entre sus intereses determinar cómo los niños y las niñas adquieren sus conocimientos sobre el mundo social. Ante esta cuestión general, se han pronunciado un gran y diverso espectro de corrientes psicológicas. Desde perspectivas innatistas, se propone que ese conocimiento dependía de la capacidad innata de los sujetos para procesar y producir información que puede considerarse social (Carey, 1985; Hirschfel, 2002; Sperber, 2002; Haidt, 2019; Gopnik, 2010). Al adoptar un posicionamiento opuesto, versiones contextualistas (Rogoff, 1993; Engeström, 2001) pusieron de relieve las condiciones sociales de toda producción de conocimientos, relativizando el bagaje innato de contenidos y formas de adquisición de conocimiento.

La perspectiva de inspiración piagetiana no fue ajena a estos debates y también elaboró diferentes propuestas para su abordaje. Hallamos, al menos, dos visiones.

Por un lado, la que fue denominada “versión literal” (Castorina y Faigenbaum, 2000) y se preocupó en extender las tesis piagetianas. Estas surgieron al transferir, sin modificar sustantivamente, las formas de construcción descritas para el conocimiento del mundo físico y lógico-matemático al análisis de la construcción de nociones sociales, tales como la concepción de dinero, la noción de justicia, los derechos o la moral. Desde este enfoque las explicaciones sobre la construcción del conocimiento social se centraron en el estudio de un sujeto que interactúa de modo solitario con el objeto de conocimiento y cuyo desarrollo cognitivo sigue una secuencia universal de dominio general. Desde esta perspectiva, se asume que el contexto social y cultural ejerce influencia sobre el contenido del conocimiento, pero no afecta a la forma del proceso cognitivo, es decir, a la trayectoria de desarrollo de las estructuras cognitivas, lo que determina el tipo de juicio elaborado por el sujeto. El resultado fue el desconocimiento de las particularidades que presenta el conocimiento social, la suposición de que su elaboración era producto de una actividad intelectual, solitaria y aislada de las prácticas colectivas, por medio de la cual el sujeto alcanza nociones cada vez más abstractas.

Es importante señalar que desde sus orígenes, esta psicología desarrolló sus investigaciones sobre el sujeto psicológico y la construcción espontánea de nociones lógico matemáticas. En ellas se identificaron ciertas organizaciones estructurales que, en los sujetos estudiados, se daban en etapas sucesivas. Es de reseñarse el entusiasmo que generó en el campo educativo el establecimiento de esas etapas estructurales en los que se organizaba la construcción de conocimiento. Esto, entre otros motivos, produjo una relación entre investigaciones psicológicas y campo educativo denominada

aplicacionismo, que implicó el trasbasamiento directo de los descubrimientos psicológicos al terreno educativo, delineando aspectos curriculares y didácticos, sin mediar trabajos e investigaciones que adecuen los conocimientos y descubrimientos surgidos en un campo psicológico para su utilización en otro bien distinto.

Los desarrollos críticos de la psicología constructivista señalaron el riesgo de una adhesión a-crítica de la propuesta del desarrollo en etapas sin considerar el contexto que modulan y acompañan la producción de esas etapas al mismo tiempo que se advertía los problemas que traía aparejado el aplicacionismo. Estas críticas atendibles no derrumban los aportes de la psicología constructivista a la caracterización del funcionamiento del sujeto que construye los conocimientos. Es decir, sin comprometerse con la propuesta de etapas de desarrollo universal pueden considerarse el estudio pormenorizado de las condiciones y procesos implicados en esta construcción. En otras palabras, la perspectiva epistemológica de la psicología constructivista permitió pensar al sujeto como un activo constructor y partícipe en todo proceso de la elaboración de conocimientos.

En una renovación de la tradición (Castorina y Faigenbaum, 2000), se intentó hacer una extensión crítica de su programa al estudio de la construcción del conocimiento social. Esto consistió en la definición de conocimiento social, como aquel que se produce en la misma vida social, donde el sujeto es partícipe y se construye en tanto actor social. Esta nueva aproximación permitió abrir una interesante discusión sobre cuáles son las características comunes y cuáles las diferencias en la construcción de los conocimientos sociales y aquel del mundo físico y lógico matemático. En este sentido, las explicaciones sobre los argumentos brindados por los sujetos se analizan desde una perspectiva de conocimiento por dominios, lo que permite asumir la hipótesis de la especificidad del conocimiento social. Así, el dominio social no constituye una aplicación particular de sistemas de pensamiento individuales generales, como en la tradición piagetiana clásica. Por lo tanto, es posible identificar recorridos constructivos propios a cada campo de experiencia específica con la sociedad (Castorina y Barreiro, 2013; Turiel, 1984)

En el presente módulo del seminario se realizará un recorrido por algunas de las diferentes corrientes psicológicas que estudiaron la producción de conocimiento social planteando sus objetos de estudio y haciendo un análisis crítico de las perspectivas epistemológicas y metodológicas que las sustentan. A su vez, se presentarán en detalle dos investigaciones sobre conocimiento social infantil que retoman los debates y desafíos que las ciencias sociales plantearon a las investigaciones psicológicas.

### **Objetivos del módulo del seminario**

- Que los cursantes del seminario puedan analizar diferencias teóricas entre los distintos enfoques que abordan el estudio de la construcción del conocimiento social en el ámbito de la psicología.

- Que los cursantes del seminario establezcan relaciones entre las perspectivas teóricas y los diferentes niveles de análisis involucrados en la construcción del conocimiento social.
- Que los estudiantes problematicen las investigaciones en psicología sobre la construcción del conocimiento social y consideren la posibilidad diferentes posicionamientos teóricos, al momento de abordar el estudio de la construcción del conocimiento social. fundada de vincular los estudios psicológicos con los aportes provenientes teóricos y metodológicos de otras ciencias sociales.
- Que cursantes del seminario conozcan investigaciones empíricas y reflexiones teóricas desde el enfoque del constructivismo crítico para pensar la construcción del conocimiento social.

## **Unidad 1**

La construcción del conocimiento social desde los enfoques contextualistas.

### Contenidos

Conceptos básicos en el marco de los enfoques contextualistas. El racionalismo situado: entre el aprendizaje social y la herencia biológica. La psicología cultural en la construcción de conocimientos sociales y sus diferencias con el contextualismo. La cognición situada como explicación para el problema del conocimiento social. El desarrollo moral desde una perspectiva contextualista. Inteligencia y cultura. La acción mediada y la teoría de la actividad como enfoques para explicar la construcción del conocimiento histórico.

### Bibliografía

- Hedegaard, M. (1999). Activity Theory and History Teaching, En Y. Engeström, R. Miettinen y R-L. Punamäki (Eds.), Perspectives on Activity Theory (pp. 282-297). Cambridge University Press.
- Matusov, E. (1998). When Solo Activity Is Not Privileged: Participation and Internalization Models of Development, Human Development, 41, (pp. 326-349)
- Miller, J. (2007). Cultural Psychology of Moral Development. En S. Kitayama y D. Cohen (Eds.), Handbook of Cultural Psychology (pp. 477-499). The Guilford Press.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1989). Conceptos básicos para analizar el cambio cognitivo. En su La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación (pp. 76-91). Ediciones Morata.

- Resnick, L. (2002). El racionalismo situado: la preparación biológica y social para el aprendizaje. En L. Hirschfeld y S. Gelman (Comps.), Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura. Volumen II. 'Teorías' infantiles, estudios interculturales y consecuencias educativas (pp. 300-328). Gedisa.
- Rogoff, B. (1993). El contexto cultural de la actividad cognitiva. En su Aprendizices del conocimiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social (pp. 71-96). Ediciones Paidós.
- Roth, W-M., y Jornet. A. (2013). Situated Cognition. Wires Cognitive Science, 4(5), 463-478.
- Sternberg, R. (2007). Intelligence and Culture. En S. Kitayama y D. Cohen (Eds.), Handbook of Cultural Psychology (pp. 547-568). The Guilford Press.
- Wertsch, J. (1999). Propiedades de la acción mediada. En su La mente en Acción (pp. 47-109). Aique.

## **Unidad 2**

El estudio del conocimiento social dentro de la psicología constructivista: sus controversias teóricas y epistemológicas.

### Contenidos

Los desarrollos de la teoría piagetiana clásica para explicar la construcción del conocimiento social. Las revisiones a la teoría piagetiana en el marco de su tradición de investigación. Versiones literales y versiones críticas del enfoque piagetiano. El estudio del desarrollo del pensamiento espacial desde un enfoque piagetiano clásico

### Bibliografía

- Barreiro, A. & Castorina, J. A. (2012). Desafíos a la versión clásica del desarrollo en las investigaciones sobre el juicio moral. Infancia y Aprendizaje, 35(4). 471-481.
- Castorina, J. A. (1989). La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento. En J. A. Castorina, B. Aisenberg, C. Dibar Ure, D. Colinvaux, D y G. Palau (comps.), Problemas en Psicología Genética (pp. 37-62). Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. (2012). Piaget: perspectivas y limitaciones de una tradición de investigación. En J. A. Castorina y M. Carretero (Comps.), Desarrollo Cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento ( pp. 34-59). Paidós.
- Delval, J. (2001). Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico. Paidós.

- Delval, J. y Kohen, R. (2012). La comprensión de nociones sociales. En J. A. Castorina y M. Carretero (Comps.), *Desarrollo Cognitivo y educación II. Procesos del conocimiento y contenidos específicos* (pp. 172-197). Paidós.
- Doise, W., Mungny, G., y Perret-Clermont, A. N (1975). Social Interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 367-383.
- Duveen, G., y Gilligan, C. (2013). On interviews: A conversation with Carol Gilligan. En S. Moscovici, S. Jovchelovitch y B. Wagoner (Eds.), *Development as a social process: Contributions of Gerard Duveen* (pp. 124-131). London: Routledge.
- Liben, L. (1999). Developing an understanding of external spatial representations. En I. Sigel (Ed.), *Development of mental representation: theories and applications* (pp. 297-321). Lawrence Erlbaum Associates.
- Liben, L. (2009). The road to understanding maps. *Current directions in psychological science*, 18(6), 310-315.
- Martí, E. (2020). Post-Piagetian Perspectives of Cognitive Development. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.914>
- Piaget, J (1932/1971), El criterio moral en el niño. Fontanella.
- Piaget, J (1977) Estudios sociológicos. Ariel.
- Matusov, E. (1998). When Solo Activity Is Not Privileged: Participation and Internalization Models of Development, *Human Development*, 41, (pp. 326-349)
- Piaget, J. (1951/1978). El desarrollo, en el niño, de la idea de patria y de las relaciones con el extranjero. En J. Delval (Comp.). *Lecturas de Psicología del niño. Volumen 2. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente* (pp. 325-342). Alianza Universidad.
- Piaget, J. y García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia. Siglo XXI*.
- Uttal, D. y Sheehan, K. (2014). The Development of children's understanding of maps and models: a prospective cognition perspective. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 13(2), 188-200.
- Valsiner, J. (2019). La Psicología cultural como proyecto teórico. *Estudios de Psicología*, 19-36

### **Unidad 3**

Investigaciones empíricas y reflexiones teóricas desde el enfoque del constructivismo crítico para pensar la construcción del conocimiento social.

## Contenidos

La dialéctica en las explicaciones sobre la construcción y desarrollo del conocimiento social. El desarrollo cognitivo del conocimiento social. El diálogo disciplinar en las investigaciones sobre conocimiento social, desde un enfoque constructivista crítico. Aportes de la teoría de las Representaciones Sociales a investigación en psicología. La construcción de las concepciones infantiles sobre el derecho a la intimidad.

## Bibliografía

- Barreiro, A. & Castorina, J. A. (2018). Procesos constructivos individuales en la apropiación de las representaciones sociales. En A. Barreiro (Comp.), Representaciones sociales, prejuicio y relaciones con los otros. La construcción del conocimiento social y moral (pp. 55-72). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Castorina, J. A. (2018) Psicología genética y psicología social: ¿dos caras de una misma disciplina o dos programas de investigaciones compatibles? En A. Barreiro (Comp.), Representaciones sociales, prejuicio y relaciones con los otros. La construcción del conocimiento social y moral (pp. 33-54). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Castorina, J. A. (2014). La psicología del desarrollo y la teoría de las representaciones sociales. La defensa de una relación de compatibilidad. In: J.A Castorina & A. Barreiro (Org.) Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social (pp. 53-72). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- García Palacios, M. Horn, A. & Castorina, J. A. (2015). Prácticas sociales, cultura e ideas infantiles. Una convergencia entre la antropología y la psicología genética crítica. Estudios de Psicología, 36(2), 211-239.
- García Palacios, M., & Castorina, J. A. (2014). Método clínico-crítico y etnografía: su articulación en investigaciones sobre conocimientos sociales. Cadernos de Pesquisa, 44(154), 1052-1068.
- Castorina, J. A.; Barreiro, A. y Carreño, L. (2010). El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. In: M. Carretero & J. A. Castorina (Eds.). La Construcción del Conocimiento Histórico (pp. 131-152). Buenos Aires: Paidós.
- Horn, A. (2020) ¿Qué ideas sobre su derecho a la intimidad en la escuela construyen niños y niñas? Educación y Pesquisa, en prensa.
- Horn, A., Shabel, P., García Palacios, M. & Castorina, J. A. (2017). El problema de la interpretación del contexto en el estudio de los conocimientos infantiles en la antropología y la psicología constructivista. Revista Espacios en Blanco, 27, 253-272.
- Horn, A.; Helman, M.; Castorina, J. A.; Kurlat, M. (2012). Prácticas escolares e ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad. En Cuadernos de Pesquisa, 148, v 43, págs.: 198-219. Editora Autores Associados: Sau Paulo.

- Overton, W. F. (2006). Developmental psychology: Philosophy, concepts, methodology. En R. M. Lerner (Ed.) Theoretical models of human development. Volume 1 of the Handbook of child psychology (pp. 18-88). (6th ed.), Editor-in-Chief: William Damon; Richard M. Lerner. Wiley.
- Parellada, C., Castorina, J. A. y Barreiro, A. (en prensa). Representación y Represión de los significados sociales en la cartografía: el caso de la Conquista del Desierto. En J. A. Castorina y A. Barreiro (Eds.), Hacia una Dialéctica entre individuo y cultura en la construcción de conocimiento sociales. Miño y Dávila.
- Smetana, J., & Villalobos, M. (2009). Social cognitive development in adolescence. En R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), Handbook of adolescent psychology: Vol. 1. Individual bases of adolescent development (pp. 187– 228). Wiley.

### ***Formas de evaluación***

El trabajo final será un escrito con la modalidad de ensayo en el que se dará cuenta de la articulación entre el recorrido realizado por el seminario y los temas de interés de cada cursante.

### ***Requisitos para la aprobación del seminario***

Según estipula el reglamento de Maestrías de la FFyL en la resolución CS n° 562/2014., los requisitos son los siguientes:

ART. 9 - La asistencia a cursos, seminarios y talleres será de cumplimiento obligatorio en un SETENTA Y CINCO POR CIENTO (75%) de las clases programadas.

ART. 10 - Para la presentación de los trabajos finales a los efectos de aprobar los cursos, seminarios o talleres, el maestrando contará como plazo máximo SEIS (6) meses después de finalizada la actividad. Para aquellos casos en los que los docentes determinen plazos menores de entrega de trabajos finales, el alumno deberá ajustarse a ellos.