

La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos

RESUMEN: EN ESTE ARTÍCULO SE EXAMINAN ALGUNOS RESULTADOS DE UNA INDAGACIÓN EMPÍRICA DE CARÁCTER EXPLORATORIO QUE ESTUDIÓ LAS IDEAS DE LOS NIÑOS SOBRE SUS DERECHOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR. SE SELECCIONA *EL DERECHO A LA INTIMIDAD* Y TRATA DE ESTABLECER SI LOS NIÑOS RECONOCEN EL MISMO EN SITUACIONES ESCOLARES HIPOTÉTICAS. POR OTRA PARTE, SE ANALIZA SI EL DERECHO SE CONCEBE DE MODO INCONDICIONADO O, POR EL CONTRARIO, CIRCUNSCRIPTO A CIERTAS CONDICIONES QUE LOS ALUMNOS DEBEN CUMPLIR.

ESTOS RESULTADOS DAN LUGAR A UNA SERIE DE REFLEXIONES TEÓRICAS ACERCA DE LAS RELACIONES ENTRE PRODUCCIÓN INTELLECTUAL Y PRÁCTICA SOCIAL. SEGÚN NUESTRO ANÁLISIS, SOSTENEMOS LA TESIS DE UNA TENSIÓN ESENCIAL ENTRE CONSTRUCCIÓN DE LOS CONCEPTOS REFERIDOS A LOS DERECHOS Y LAS PRÁCTICAS SOCIALES. EN ESTE CASO, LA INTERVENCIÓN DE CIERTAS CREENCIAS SOCIALES PREEXISTENTES QUE AFIRMAN EL CARÁCTER BENEFADOR DE LA AUTORIDAD ESCOLAR RESPECTO DE LA CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL. Y, PRINCIPALMENTE LAS RESTRICCIONES INSTITUCIONALES DEBIDAS A LAS ACCIONES DE LA AUTORIDAD ESCOLAR SOBRE LOS NIÑOS, Y SU IMPACTO LIMITANTE CON RESPECTO A LAS ELABORACIONES INTELLECTUALES POSIBLES DE SER PENSADAS POR LOS SUJETOS.

• • •

PALABRAS CLAVES: DERECHOS INFANTILES - CONTEXTO ESCOLAR - PRODUCCIÓN INTELLECTUAL - PRÁCTICA SO-

CIAL - CREENCIA SOCIAL - RESTRICCIÓN INSTITUCIONAL • **KEY WORDS:** CHILDREN'S RIGHTS - SCHOOL CONTEXT - INTELLECTUAL PRODUCTION - SOCIAL PRACTICE - SOCIAL BELIEF - INSTITUTIONAL CONSTRAINT.

• • •

ABSTRACT: THIS PAPER EXPLORES SOME RESULTS OF AN EXPLORATORY EMPIRICAL RESEARCH THAT ASSESSED CHILDREN'S IDEAS ABOUT THEIR RIGHTS ON SCHOLAR CONTEXT. THE *RIGHT TO PRIVACY* IS SELECTED, AND WE TREATED TO ASSESS IF CHILDREN RECOGNIZE THESE RIGHT ON HYPOTHETICAL SCHOLAR SITUATIONS. BY OTHER HAND, IF THE RIGHT IS CONSIDERED IN AN UNCONDITIONED MANNER OR, BY CONTRAST, RESTRICTED BY CERTAIN CONDITIONS THAT MUST BE ACCOMPLISHED BY SCHOLARS, IS ANALYZED.

THESE RESULTS ALLOW US A SERIES OF THEORETICAL CONSIDERATIONS ABOUT RELATIONSHIPS BETWEEN INTELLECTUAL PRODUCTION AND SOCIAL PRACTICE. BASED ON THESE RESULTS, WE DISCUSS THE THESIS OF AN ESSENTIAL TENSION BETWEEN CHILDREN CONSTRUCTION OF IDEAS ABOUT RIGHTS AND SOCIAL PRACTICES; SPECIFICALLY, THE EXISTENCE OF PREEXISTENT SOCIAL BELIEFS ABOUT THE BENEFADOR CHARACTER OF SCHOLAR AUTHORITY THAT CONSTRAIN THE CONCEPTUAL CONSTRUCTION. AND, MAINLY, THE INSTITUTIONAL CONSTRAINT DUE TO ACTIONS OF SCHOLAR AUTHORITY ON CHILDREN, AND ITS EFFECTS OVER THE INTELLECTUAL ELABORATION TO BE CONCEPTUALIZED BY CHILDREN.

POR MARIELA
HELMAN* Y JOSÉ
ANTONIO
CASTORINA**



* Lic. en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Ayudante regular de primera categoría en las cátedras Psicología Genética de las facultades de Filosofía y Letras y Psicología, UBA.

** Doctor en Educación. Profesor Titular regular de la asignatura Psicología Genética en las facultades de Filosofía y Letras y Psicología; UBA.



na crítica muy recurrente a la teoría psicogenética se refiere a la intervención de los aspectos sociales en el proceso de construcción de conocimientos. Más precisamente, se denuncia la escasa relevancia de los aspectos sociales en la explicación de los cambios cognitivos. Podría decirse que en la teoría piagetiana, al menos en la

⇒

versión clásica de esa corriente, el conocimiento tiene lugar en y por la interacción básica entre un sujeto cognoscente y un objeto de conocimiento. El sujeto pondría en juego mecanismos de asimilación a fin de otorgar significación a los objetos del mundo mientras que éstos opondrían resistencias y así se explicaría la necesidad de que los esquemas se modifiquen, o se reformulen. De este modo, parece quedar poco espacio para considerar los procesos sociales como una parte constitutiva de la construcción cognitiva. No se trata aquí de ofrecer una defensa de la teoría de Piaget, sino de presentar una versión "renovada" de la epistemología constructivista capaz de justificar adecuadamente la intervención de las interacciones sociales en la propia elaboración de conocimientos.

Según nuestra perspectiva, los individuos no asimilan objetos puros (Piaget y García, 1981), sino objetos que revisten una significación social que preexiste a su actividad cognoscitiva y que los convierte en objetos "dignos" o "indignos" de ser conocidos. Pero además, y sobre todo, la interacción misma con los objetos está de algún modo enmarcada en condiciones sociales que no se limitan a favorecer u obstaculizar el proceso de construcción cognitiva.

Para el caso particular de la elaboración infantil de conocimientos del mundo social, hemos situado su originalidad precisamente en la interacción social del sujeto con el objeto (Castorina y Faigenbaum, 2003). De este modo, nos diferenciamos de los enfoques que definen la «especificidad» del conocimiento de dominio por representaciones básicas que son innatas en el aparato cognoscitivo, o en los contextos socioculturales, o en una sumatoria de ambos. No se trata de desconocer la intervención de estos últimos en una perspectiva constructivista, sino de situar la especificidad cognoscitiva en la propia actividad con los objetos, y no por fuera de ella. De este modo, podemos vincular a la actividad constructiva de ideas o hipótesis con las prácticas sociales de las que participan los sujetos. Básicamente, las ideas sociales no son estrictamente «internas» a la actividad intelectual del individuo, sino que provienen constitutivamente de las interacciones sociales con el objeto a ser conocido. El conocimiento de este objeto depende de metáforas sociales y actos institucionales que limitan y posibilitan la actividad cognoscitiva de los niños (Castorina, Faigenbaum et al; 2001).

Se puede pensar que los conocimientos sobre la sociedad -al menos aquellos asociados con situaciones institucionales que afectan a los sujetos- dependen de las interacciones sociales con los objetos (Castorina y Gil Antón, 1994; Lenzi y Castorina, 1996; 2000) Algunas de sus notas centrales son:

- Dicha interacción se encuentra estructurada simbólicamente en el sentido de que la actividad del sujeto implica asumir la intencionalidad de los otros, sean individuos o instituciones. El conocimiento social supone, por tanto, una interpretación de símbolos en que se expresan las intenciones de los actores sociales y que tienen la peculiaridad de ser fugaces: los niños elaboran hipótesis a partir de expresiones, actos y gestos que

carecen de la estabilidad que otro tipo de sistemas simbólicos, como por ejemplo el sistema alfabético.

- En segundo lugar, como queda dicho, este conocimiento social involucra un intercambio intencional entre los diferentes actores: por un lado, el individuo que pretende conocer y por el otro, la propia institución que interviene directamente sobre el niño: disciplinándolo, ordenando su conducta, enseñándole determinados saberes, etc. Al utilizar el término "institución" nos estamos refiriendo a una organización constituida a partir de relaciones asimétricas de poder. "La institución define "posiciones", al interior de una sistema de relaciones de poder (...) los modos de inclusión en una institución (por ejemplo su jerarquía) tienen consecuencias normativas" (Castorina, Faigenbaum et al; 2001: 35) De este modo, el objeto social coacciona al sujeto a través de actos y prescripciones que lo ubican en determinado lugar institucional, lo que involucra expectativas sobre "el ser alumno".

Ahora bien, los niños elaboran conocimiento, por ejemplo, acerca de sus derechos en la escuela en el interior de una relación institucional que tiene a los propios alumnos, en parte, como objeto. Por lo tanto, podemos esperar un alto grado de compromiso personal del niño con el objeto que será conocido y que dicho compromiso tendrá consecuencias para la misma actividad cognitiva de los niños. En otros trabajos, hemos hablado de la "venganza del objeto", usando una expresión de Habermas (*La Lógica de las Ciencias Sociales*, 1981).

- Por otra parte, y desde el punto de vista de la organización de las ideas infantiles, podemos distinguir las "hipótesis específicas" y un "marco epistémico". Diversas indagaciones ponen de relieve que las primeras son construidas por los niños para explicar fenómenos sociales tales como el origen de las normas, la legitimación de la autoridad escolar y, en nuestro caso, los propios derechos (Lenzi y Castorina, 2000; Kohen Kohen, 2000). También se ha reconocido un marco más amplio (o marco epistémico) constituido por creencias básicas acerca de la sociedad. Los sujetos asumen estas últimas al participar de las interacciones sociales e institucionales. Esto es, se apropian activamente de las representaciones generadas en las prácticas colectivas y que les son transmitidas en la institución escolar, utilizándolas implícitamente para construir sus hipótesis. En otras palabras, lo que pueden construir los niños sobre su mundo social está limitado por sus creencias básicas acerca de la sociedad.

Entre otras ideas del marco epistémico, evocamos las siguientes: el mundo social está constituido por relaciones estrictamente personales en las que algunos individuos protegen a otros, de ahí la versión benefactora y moralizante de las autoridades. Además, mundo social presenta una armonía perdurable sin conflictos de intereses de grupos; los fenómenos sociales están naturalizados y dependen de un orden independiente de la intervención humana. Es razonable suponer que dichas creencias intervendrán de algún modo en la elaboración de las hipótesis específicas respecto de los derechos de los niños en la escuela (Lenzi y Castorina, 2000).

Las consideraciones anteriores nos permiten caracterizar el enfoque que ha orientado tanto el diseño como la interpretación de los datos de la indagación empírica a las que nos abocaremos en este artículo. El sujeto no produce conocimientos acerca de normas e instituciones en un "vacío social" o en soledad. La construcción de hipótesis se produce en el mundo de las prácticas sociales de las que participan los sujetos, las que forman parte constitutiva de la elaboración intelectual. Esta participación tiene dos formas interrelacionadas, en el caso de los conocimientos sociales vinculados a la institución escolar: por un lado, el marco epistémico que condiciona lo que los niños pueden pensar sobre las autoridades escolares o sus derechos en las prácticas escolares; por el otro, la intervención disciplinaria o prescriptiva de la institución escolar sobre los sujetos.

El propósito del presente artículo es presentar una indagación empírica que podría apoyar la tesis de la intervención de aquellas condiciones sociales e institucionales en la producción conceptual infantil. Más precisamente, en base a las reflexiones anteriores, hacemos la conjetura de que la actividad institucional escolar y su significación vivida por los alumnos restringen la construcción infantil de ideas referidas a los derechos. Los resultados de nuestro estudio exploratorio referido a *las ideas de los niños sobre sus derechos en el contexto escolar*³ podrían constituir evidencia a favor de aquella conjetura.

LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS

La indagación empírica tiene como punto de referencia la *Convención sobre los Derechos del Niño*.⁴ Varios autores señalan que la *Convención* refleja una ruptura en la concepción social de la infancia (García Méndez, 1994; Hierro, 1993). En este sentido, durante décadas se sostuvo una cierta configuración jurídica del niño como un ser humano titular de personalidad jurídica patrimonial. Pero esta titularidad no involucraba una capacidad de obrar, y en consecuencia, el niño no era titular de derechos públicos subjetivos tales como la libertad o la igualdad. Hierro advierte una modificación en la concepción social del niño que los ordenamientos jurídicos hacen propia. Para la *Convención* el niño no es sólo un sujeto en desarrollo y de derechos pasivos respecto de las prestaciones de los adultos. Es un titular de derechos activos como la libertad de conciencia, pensamiento y religión, o la intimidad y la vida privada, así como la libertad de expresión e información o de reunión, etc.

En otras palabras, gracias a esta modificación conceptual, el niño es un sujeto con posibilidades de participación y decisión reales en distintos ámbitos de su vida. Si bien estas posibilidades están enunciadas en los ordenamientos, no se han consolidado de hecho, por lo que determinados derechos resultan controvertidos. Para decirlo de otro modo, los derechos referidos a la satisfacción de necesidades básicas tienen un consenso generalizado, pero hay otros derechos que no han alcanzado la misma aceptación.

Para aproximarnos a estos *derechos de los niños* señalaremos algunos rasgos centrales de los derechos humanos en general.

Los derechos humanos pueden entenderse como criterios de actuación ética y política (Gil, Jover y Reyero, 2001). Podemos considerarlos como expectativas que los individuos o grupos de individuos tienen respecto del debido comportamiento de otros individuos o grupos de individuos. Se trata de creencias respecto de las libertades propias y respecto de los tratos o bienes que corresponde recibir de otros. En cierta medida, ellos provienen de criterios históricos que, como tales, pueden variar o modificarse. Sin embargo, como forman parte del ámbito del deber ser -esto es, de aquello que es deseable y no aquello que realmente es- puede proclamarse su universalización como ideal. Aunque la condición de un derecho como tal no se desprende simplemente por estar recogido en una ley, el que estén sancionados legalmente no es un detalle: es un símbolo de cierto reconocimiento social. Dicho de otro modo, la ley expresa lo que la sociedad entiende y respalda simbólicamente como expectativa de trato deseable (Leiras, 1994). El objetivo de los derechos en general, y en particular los de los niños, es cumplir con la tarea fundamental de proteger a sus titulares. Postular que la condición de niño acredita la titularidad de una serie de derechos coloca un límite exterior a los ejercicios de autoridad sobre los niños. Por otra parte, los derechos no tienen condiciones: son un dato, un punto de partida que marca los límites de lo que se considera justo que ocurra más allá de lo que alguien diga o haga. En nuestro caso, no hace falta que un niño haga nada en especial para acceder a la titularidad de lo que la sociedad en que vive reconoce como derechos de los niños; todo lo que hace falta es que sea niño, es decir que disponga de los atributos socialmente establecidos para ser reconocido como tal. En este sentido, involucran un reconocimiento social general e incondicionado.

Este último rasgo va a adquirir una especial significación a los fines del presente artículo: queremos establecer hasta qué punto la acción de autoridades y maestros que compromete a los niños puede influir en la construcción de la idea de los derechos. Justamente porque estos últimos valen con independencia de cualquier condicionamiento institucional.

LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

La indagación que será la base para nuestras reflexiones consistió en un estudio cualitativo de carácter exploratorio sobre las ideas de los niños acerca de sus derechos en el contexto escolar. Se pretendió responder a dos interrogantes principales: primeramente, y dado que los derechos pueden definirse como el conjunto de expectativas de comportamiento sancionadas jurídicamente, se trató de establecer de qué modo aparecen en los niños dichas "expectativas". Es decir, si ellos reconocen los derechos que les corresponden. En segundo término, tratamos de identificar las características de los derechos reconocidos por los niños. Más específicamente, si con-

ciben que las expectativas de lo que otros deben y no deben hacer con ellos son condicionadas o, si por el contrario, sostienen la incondicionalidad de sus derechos.

El método utilizado en la indagación empírica de las ideas infantiles fue la entrevista individual clínico-crítica. La elección de dicho método se justifica por considerarlo un procedimiento privilegiado de acceso a la interpretación infantil del objeto de conocimiento (Castorina, Lenzi, 1984). El diseño de entrevista incorporó la presentación de narrativas que incluían situaciones escolares concretas que pusieran en juego la posible violación de un derecho⁵. A partir de ellas, se les pidió a los niños que juzgaran la posibilidad o no de su existencia y la corrección o no de dichas acciones.

La muestra estuvo constituida por 10 sujetos que asisten a una escuela primaria de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires. Los entrevistados son niños de sector social medio. Los sujetos de la muestra -5 niñas y 5 niños- se ubican en tres grupos de edad, según el grado escolar que cursan. Se entrevistaron niños de 3º, 5º y 7º grado de nivel primario. Las medias, en años y meses son: (8,5); (10,4) y (12,6). Las entrevistas se realizaron en la institución escolar en un aula vacía, de modo tal de resguardar la privacidad de las afirmaciones de los niños. Según los directivos de la escuela, el contenido escolar "derechos del niño" se trabaja constantemente en todos los grados de modo transversal.

En este artículo ofrecemos solo algunos resultados que surgen de la indagación sobre el *derecho a la intimidad*. Adjuntamos las narrativas propuestas para indagar la concepción infantil sobre este derecho en particular:

• Narrativa N°1:

En el aula, en una hora de clases una nena escribe un papelito a una compañera y se lo pasa mientras la maestra está explicando. La maestra la descubre y le dice que le dé el papel. La nena no quiere darle el papelito con lo que escribió. Le dice a la señorita que le promete que lo va a guardar pero la señorita le vuelve a decir que se lo dé. Entonces la nena se lo entrega y la señorita se va a un costado del salón y lo lee silenciosamente.

• Narrativa N°2:

Cuando los chicos vuelven del recreo hay una nena llorando mientras una amiguita la abraza. La señorita le pregunta qué le pasa y la nena le contesta que llora por un problema que tiene. Entonces la maestra le dice: "¿Por qué no nos contás qué te pasa, que tal vez entre todos te podamos ayudar"?

Se formularon entonces una serie de preguntas a los niños, dirigidas a establecer si **reconocían o no** el derecho implicado en las situaciones planteadas. Con posterioridad, cuando cierto derecho era reconocido, se quiso averiguar si éste se concebía "atado" a determinadas condiciones. Específicamente, se planteó, a modo de suposición, situaciones que incluían algún tipo de mal comportamiento o comportamiento desajustado por parte del alumno implicado en la narrativa. Se intentaba com-

probar si el derecho en cuestión se "sostenía" a pesar de determinadas condiciones ("mal comportamiento") o, por el contrario, se concebía condicionadamente.

LA PRESIÓN INSTITUCIONAL Y LA "VISIBILIDAD" CONCEPTUAL

Aquellas situaciones planteadas a los niños suponían violaciones concretas o posibles a sus derechos, que no resultan evidentes desde el punto de vista infantil, aunque sí lo son desde la perspectiva adulta. Por lo tanto, intentamos establecer si los niños reconocían que había un derecho involucrado en la situación y que el mismo estaba siendo vulnerado, o podía serlo, a través de las acciones que realiza el docente.

Del análisis de los datos surge que algunos niños centran la interpretación de la narrativa 1 en el *mal comportamiento* escolar de las alumnas y la acción del docente no resulta un observable. Así, por ejemplo, Lola (12;4) plantea lo siguiente luego de escuchar la situación del papel:

"...eh, y, que está mal porque, le está faltando el respeto al que está hablando". Está mal: "No prestar atención porque... y faltar el respeto al que está hablando" (...) "si vos no estás prestando atención al que está hablando emm, eh, si estás haciendo otra cosa, es una manera de faltar el respeto".

De modo similar Diego (12,5) da su opinión a partir de la narrativa:

"Uh, que hay que portarse bien en clase, no hay que hacer lío, no hay que... pasarse papelitos, hay que quedarse ahí estudiando, haciendo lo que la maestra hace, bah o las tareas en clase."

Cabe destacar que algunos de estos niños también logran reconocer la acción de la docente luego de formularles preguntas específicas al respecto. Pareciera que en la primera interpretación se centraran en el mal comportamiento del alumno y luego pudieran también ampliar la perspectiva hacia las actitudes de los docentes.

Por ejemplo Lola, frente ante el contraargumento sostiene:

"...si vos le dabas permiso (a la maestra) capaz sí que lo lea porque pue, también puede si era algo privado, también puede ser que no querías que lo lea... que lo lea la maestra" (...) "Porque, eh... si quería que lo lea sí se lo podía leer pero sino no" (...) "si vos le pedís que no te lo lean y lo leen aún por más que sea tu maestra eh, y sea, eh... sea el que le tenés que hacer caso, te está también faltando el respeto porque si vos no querés que lo lea..."

En contrapartida con los ejemplos señalados, otra serie de sujetos centran rápidamente la interpretación de la situación en el accionar de la maestra cuestionándolo. Es decir, aquellos niños que ponen el acento en la acción de la docente son los que cuestionan desde el principio dicha acción.

Por ejemplo, Lara (12,9) plantea lo siguiente:

"... me parece mal porque yo, en mi persona, nunca se

lo daría el papelito, porque son cosas que estaba hablando con mi amiga. Sí, bueno, si me reta, bueno, lo guardo y ya está. No lo escribo más y no hablo más. Pero no se lo daría nunca a la señorita y me parece que estaría mal que la señorita se lo pida. Que si estaba hablando con la amiga, es algo personal. Y la señorita no tiene por qué saber qué estaban hablando."

En conclusión, consideramos que existe cierta vinculación entre el actor sobre el cual los sujetos centran su interpretación de la situación y las propias ideas acerca del derecho implicado. Es decir, los sujetos que ponen énfasis en el mal comportamiento de los alumnos paralelamente no reconocen con facilidad el derecho que está en juego en la situación. En caso de reconocerlo, no está consolidado y puede desaparecer frente a determinadas condiciones. Contrariamente, aquellos niños que desde el comienzo se refieren a la acción del docente, reconocen los derechos involucrados en las distintas situaciones. Éstos parecen encontrarse más consolidados dado que su incumplimiento se cuestiona de modo más firme.

Ahora bien, ¿a qué se debe que varios sujetos centren sus primeras interpretaciones en las conductas de los alumnos y no en las de la docente? Piaget, en el *"El criterio moral en el niño"* (1932), había observado que la autoridad heterónoma parece ser crucial. Es decir, ella goza de cierta inmunidad y de algún modo sus mandatos y decisiones son incuestionables. Los "malos comportamientos" no se sancionan sino que precisamente *porque* se sancionan se consideran malas acciones. En este sentido, nuestros resultados serían coincidentes con los de otras investigaciones acerca de las concepciones infantiles sobre la autoridad escolar (Zerbino, 1996; Kohen Kohen, 1996).

Principalmente, esta centración en los (malos) comportamientos de los alumnos pone de relieve el impacto de la acción institucional sobre el conocimiento infantil. Se sabe que en la escuela los niños se encuentran expuestos a ser mirados, evaluados y sancionados por la autoridad, lo que los compromete afectivamente al momento de producir sus ideas. Incluso, resulta notable cómo los niños en algunas de las situaciones planteadas inventan "observables" que adjudican malos comportamientos a los sujetos de las narrativas.

Para elucidar con mayor detalle el significado de los observables construidos por los sujetos, nos permitimos hacer una breve referencia a otra de las narrativas presentadas a los niños. Para indagar el *derecho a la educación* se presentaba la situación hipotética del siguiente modo:

"En el aula los chicos están resolviendo un ejercicio en sus cuadernos. Uno de los chicos no sabe cómo hacerlo, no le sale. Entonces se acerca al escritorio de la señorita y le dice: "seño, no entiendo, ¿me lo explicás?". La maestra le responde: "no, yo ya lo expliqué dos veces".

Tal como puede verse, no se trata de una transgresión por parte del alumno que no entiende el ejercicio; sin embargo muchos niños atribuyen un plus de significación a la situación, en términos de algún tipo de comportamien-

to desajustado del alumno. No es que la narrativa en sí lo plantee, pero resulta sumamente sugerente el hecho de que los niños en algunos casos lleguen a inventar un "observable", tal como muestran estos ejemplos:

Julieta (8,4): *"la señorita no tiene que volver a explicarlo porque lo explicó dos veces y él no prestó atención."*

Agustín (8,3): *"Y eso...está bien que le diga que ya lo explicó porque por ahí cuando ella estaba explicando por ahí estaba jugando a los auitos...o algo así o estaba haciendo un dibujo, cuando no entendió... y...después está distraído y después cuando...cuando... cuando le va a preguntar a la señorita, la señorita le dice que no porque el nene, seguro que él está distraído haciendo otra cosa."*

Hernán (10,8): *"Que el chico tampoco... él estuvo mal, no la maestra. El chico estuvo mal porque él no prestó atención. O sea, él estuvo por ahí charlando y él no prestó atención, por ejemplo."*

Cabe destacar que la narrativa en ningún momento sugiere que el alumno no estaba atento o estaba haciendo otra cosa; es decir, son los niños quienes le atribuyen al alumno un mal comportamiento. La invención de un observable, tal como sucede en otras "creaciones" infantiles, parece poner en evidencia la intervención de un marco asimilador infantil: la autoridad de la maestra concebida de modo heterónomo como una autoridad fundamentalmente benefactora. Desde esta perspectiva, los actos de la autoridad escolar deben ser "buenos" o tendientes al bien de los alumnos. Al mismo tiempo, como ya hemos señalado a propósito de la particular relación de los niños con el objeto de conocimiento social, aquí también puede verse el alto grado de compromiso personal del sujeto con el objeto: en la escuela son las autoridades escolares las que deben garantizar el cumplimiento de los derechos infantiles. Por tanto, existe una necesidad de justificar las acciones de las autoridades evitando la arbitrariedad afirmando una especie de racionalidad orientada al bienestar de los niños.

Ahora bien, resulta interesante destacar que en este intento de encontrar un sentido benefactor en los actos de las autoridades los alumnos recuperan algo de la experiencia institucional vivida: "prestar atención", "no distraerse", "no jugar en hora de clase", etc. En estas consideraciones que los niños le adosan a la situación original casi puede escucharse como eco la voz de los maestros y de la institución escuela.

En síntesis, desde el punto de vista metodológico, nos parece adecuado considerar en esta invención la presencia tanto de la presión institucional como de ciertas creencias benefactoras de la autoridad en las ideas infantiles. De este modo, las acciones concretas de los actores institucionales con quienes interactúan los niños, así como el propio compromiso con la institución participan de la producción cognitiva poniéndole límites y orientándola de determinada manera (Castorina y Faigenbaum, 2000). En este caso en particular, privilegiando la mirada hacia las acciones de

los alumnos dejando en segundo plano de "visibilidad" las acciones de los docentes.

EL RECONOCIMIENTO DE LOS DERECHOS

Una característica general que observamos en las respuestas infantiles es que los niños reconocen el derecho a la intimidad en las narrativas. Más allá de si lo conciben incondicionadamente o si, desde la perspectiva infantil, se encuentra sancionado legalmente, podemos asistir a un reconocimiento del derecho entendido en términos generales como "expectativas de trato". Estas expectativas, para la mayoría de los sujetos de la muestra, se sostienen en criterios morales; se trataría casi de preceptos morales que indicarían lo bueno, lo justo o lo correcto. Solo en dos casos de la muestra podríamos hablar de una noción de derecho del niño más cercana a la objetiva.

Lo dicho sugiere que la noción de derecho del niño podría tener un origen temprano e implicaría, en primera instancia, un cierto reconocimiento de una serie de "ámbitos" sobre los cuales se pronuncian los derechos. Dicho de otro modo, solo es posible pensar en la norma jurídica que regula, por ejemplo, los comportamientos tendientes a preservar la intimidad del niño, si primeramente se reconoce que existe un campo de actos de índole privada. Frente a la narrativa del papel escrito por la alumna, todos los sujetos de la muestra en algún momento de la entrevista logran plantear que la acción de la maestra es incorrecta porque ese papel era "privado" o "íntimo".

Las cuestiones privadas, desde la perspectiva infantil, coinciden en muchos casos, con lo "secreto"; privado, íntimo y secreto parecieran significar lo mismo. "Privado" también quiere decir "de su propiedad". Una vez identificada la privacidad, que algo sea privado implica que el dueño puede decidir si lo da a conocer a otras personas o no. En este sentido, lo privado refiere o abre un campo para la toma de decisiones. Como es privado, queda en poder del "dueño" la decisión de hacerlo público o no. Que sea privado quiere decir que el dueño puede decidir qué hacer con eso que es de su propiedad.

Para ilustrar lo planteado, presentamos ejemplos de distintos sujetos:

Micaela (10,1): "Y, no sé porque tal vez es algo íntimo y, no... la señorita no tiene por qué leer." (...) tal vez si era algún secreto... y no quería que nadie lo descubra entonces se lo pasó. (...) Ponele que a esa chica... que tenga un secreto y que una se lo diga a la otra y que se lo pase para, o sea, que le diga, le ponga en el papelito algo que le haya pasado, algo, no sé y que le diga que no se lo cuente a nadie... (...) "Yo qué sé, de la familia o algo así, que le haya pasado en la familia o que se peleó con la mamá y, pero no... no quiere que los amigos sepan, o algo así..."

Lucas (10,2): "...Algo, imagínate del novio, de la novia, eso (...) de alguna cosa que le quiere contar a su mejor amiga que la ayuda, algo de la casa (...)"

Magalí (8,8): "Algo que es tuyo, y es secreto que lo querés compartir con una persona, y con otras perso-

nas no lo querés compartir. (...) si la nena quiere tener eso privado, lo puede tener privado, para mí".

En algunos sujetos de la muestra podemos observar un particular sentido del carácter privado del episodio del papel, mencionado en la narrativa. Estos sujetos, al igual que la mayoría, reconocen el carácter privado o íntimo del contenido del papel pero las personas sobre las que rige este límite serían los otros pares y no la docente. La perspectiva de estos niños podría formularse del siguiente modo: "es privado pero la maestra puede leerlo".

Por ejemplo, Lucas (10,2), en primera instancia, sostiene que está mal que la maestra lea el papel considerando que lo lee en voz alta para todos los chicos. Es decir, lo que cuestiona es que lo haga público para los otros ya que esto dejaría expuesto al "dueño" a la burla o a la humillación de los demás. En verdad, lo que se está reclamando al docente no es estrictamente que respete la intimidad de la alumna sino que no publicite lo privado al resto del grupo.

"...Está mal porque (...) está bien que la seño se lo saque para castigarla, pero también está mal que la seño lo lea, lo llega a leer y los chicos la carguen a ella".

Que lo lea la maestra sola "Eso está bien porque va a guardar el secreto, no va a ir contando por la escuela "uh, esta tiene tatarata (...) Si lo lee para todos está mal pero si lo lee para ella sola está bien".

Se le contraargumenta: pero y entonces ahí, eso que vos me dijiste de que si es privado, vos por ejemplo podés elegir si se lo contás a tu mejor amigo ¿sí? ¿Cómo sería eso que vos me dijiste en este caso? "Eh, si lo lee ella sola está bien porque la seño no va a decir nada"

Algo similar aparece en Hernán (10,8):

Lo que hizo la maestra: "... que está bien. Tampoco que... está bien que lo leyera, pero la maestra todo bien porque tampoco lo leyó en voz alta " Si lo hubiera leído en voz alta: "...la maestra estaría mal, porque imagínate que vos estarías haciendo un papel, así, y que sea, qué se yo, que le gusta un chico, así, y lo lee en voz alta. ¿Qué pasaría ahí? Se estarían riendo de ella o algo. (...) Si no lo leyó en voz alta, estaría bien porque primero si no la puso en vergüenza a la chica. (...), porque si no, primero que cuando lo empieza a leer, todos se van a empezar a reír de ella y ahí va a quedar mal."

En el caso de Diego (12,5) es bien interesante el hecho de que le resulte difícil inclusive considerar como posibilidad que el derecho a la intimidad también se aplique o rija para la docente:

"Entrevistador: ¿y si la nena no quiere que la maestra se entere, lo que dice el papelito?"

D: (silencio) Que le diga que no, que no lo lea en voz alta, si quiere.

E: Pero si no quiere que la maestra se entere...?

D: ¿Ni la maestra?!"

Nuestra hipótesis es que este particular sentido que tiene el derecho a la intimidad para los sujetos mencionados,

estaría de algún modo vinculado a una visión benefactora y moralizante de las autoridades escolares. Tal perspectiva básica es puesta de relieve también por otras investigaciones sobre nociones sociales (Lenzi, Castorina, 2000; Kohen Kohen, 2000) Es probable que las respuestas de los niños tengan que ver con ciertas representaciones sociales referidas al rol docente -por ejemplo, "la maestra como segunda mamá"- que los niños asumen en su participación en las prácticas sociales escolares. Se trata de un marco asimilador con fuertes rasgos afectivos y valorativos desde el que se interpretan los actos de la autoridad escolar. Dicho marco limita la adquisición de nociones más objetivadas del derecho infantil.

LOS DERECHOS DEL "BUEN ALUMNO"

Tal como ya señaláramos, desde el punto de vista teórico, los derechos son expectativas de trato que tienen la particularidad de ser incondicionadas. Esto supone que un niño cuenta con ciertos derechos independientemente de circunstancias o contextos institucionales particulares; es decir que la única condición que debe cumplir para acceder a la titularidad de los derechos es ser niño. No hace falta nada más para contar con los derechos que la sociedad le otorga.

Por otra parte, los derechos se inscriben en el plano del *deber ser*, es decir, convierten en norma aquello que es deseable o esperable que suceda. Este plano entra con frecuencia en conflicto con el plano del *ser* donde suceden de hecho las cosas. La diferenciación y la relación entre ambos planos resulta problemática para los niños, tal como muestran otras investigaciones realizadas (Castorina, Aisenberg, 1989; Kohen Kohen, 2000).

Al mismo tiempo, en el caso de este objeto de conocimiento -los derechos del niño en la escuela- podemos suponer que la implicación del propio niño con el objeto obstaculiza la diferenciación intelectual entre el plano de los hechos y el del *deber ser*. Vale la pena considerar que el chico no está reflexionando y atribuyendo significados a un objeto de conocimiento que le resulta de algún modo ajeno, sino que él mismo es parte de este objeto. En los términos de Elías, referidos a los sociólogos y ampliados por nosotros a la actividad intelectual de los niños (1981), el problema es cómo alcanzar una cierta distancia -indispensable para pensar los principios sociales- a partir de las cargas afectivas y las tensiones que derivan de la participación institucional (*l'engagement*). El conocimiento de los derechos infantiles en el contexto escolar involucra una compleja dialéctica entre compromiso y distanciamiento, haciendo una analogía con el conocimiento científico de la sociedad. En la misma dirección, hemos subrayado en otros trabajos que el conocimiento social de los sujetos dirigido a los actos de la autoridad escolar, tiene como objeto de conocimiento a la propia acción social de la institución escolar (los actos de la autoridad). Pero, esta última, por su parte, tiene a los niños como su objeto (Lenzi, Castorina, 2000).

Por lo recién expuesto, la consideración del carácter incondicionado de los derechos constituye uno de los

desafíos cognitivos que los sujetos deben atravesar para aproximarse a la noción más objetivada de "derechos del niño".

La indagación empírica enfocó esta cuestión de diversos modos: por un lado, las narrativas presentaban situaciones diferentes que podían resultar relevantes para analizar el carácter condicionado o incondicionado del derecho. Por otro lado, estudiamos este aspecto introduciendo una serie de variables como "condiciones" particulares en el diseño de la entrevista. Es decir, se trataba de verificar si, una vez reconocido cierto derecho, los niños podían seguir sosteniéndolo a pesar de determinados componentes de la situación o, si por el contrario, este derecho estaba en algún sentido "atado" a condiciones que el alumno debía cumplir. Las siguientes reflexiones se refieren, entonces, a las diferencias que aparecen entre las narrativas y a las variables introducidas como "condiciones".

LAS DIFERENCIAS ENTRE LAS SITUACIONES PLANTEADAS

Las narrativas utilizadas en la indagación describían distintos tipos de situaciones que vale la pena diferenciar teniendo en cuenta un aspecto que, a juzgar por las respuestas infantiles, parece ser crucial: en algunas de ellas estaba involucrado un mal comportamiento por parte de los alumnos mientras que en otras no había ninguna transgresión a la normativa escolar.

Por ejemplo, el caso de la niña que escribía el papel a quien la maestra, luego de advertencias, termina sacándolo y leyéndolo, estaba cometiendo una transgresión puesto que lo hacía en hora de clase. Mientras que en la situación de la alumna que vuelve llorando del recreo por un problema personal, no está en juego ningún tipo de mal comportamiento. Resulta sumamente llamativo en las respuestas infantiles que los niños parecen reconocer y sostener de modo más firme los derechos implicados en las situaciones en las que no hay un mal comportamiento de los alumnos. Mientras que los derechos parecen ser más débiles o vulnerables en las situaciones que suponen faltas escolares.

Para ejemplificar lo dicho, consideremos la situación de la niña que llora y el argumento esgrimido por varios sujetos: "La nena puede contar o no el problema y es ella quien tiene el poder de decisión al respecto. Tiene este poder de decisión porque el problema es de ella, es algo privado. La maestra no puede ni debe hacer nada porque la alumna no está haciendo nada malo".

El derecho implicado en la narrativa del papel en hora de clase era el mismo y sin embargo los sujetos lo reconocen con menor facilidad. A este respecto recordemos que muchos niños centran su interpretación en la acción de la alumna y no en la del docente. En principio, argumentan enfatizando la transgresión infantil y luego, con menor sistematicidad, cuestionan la acción del docente. Pues bien, ¿qué variable es la que se modifica de un caso al otro? Claramente, el mal comportamiento.

Según lo visto, el problema no sería reconocer este derecho sino sostenerlo también en situaciones en las que

haya mala conducta por parte de los alumnos. Es como si los niños pensarán que ante esta última no hay posibilidad de reclamo, más allá de la acción que haya realizado el docente. Aquí no importa lo que el docente haga porque el alumno se portó mal. Dicho de otro modo, parecería que el mal comportamiento "arrasa" con los derechos adquiridos.

La índole de las respuestas de los sujetos de la muestra nos advierte, en primer lugar, que la noción de derecho no se encuentra del todo consolidada. Si lo estuviera, se sostendría de modo incondicionado; es decir, "resistiría" aún a los malos comportamientos.

En segundo lugar, una vez más esta particularidad que encontramos nos muestra el impacto de la acción institucional sobre las ideas que producen los sujetos. Evocamos de nuevo la tesis de Piaget según la cual la presión adulta participa activamente en la producción de una configuración moral heterónoma. Cabe señalar que el psicólogo de Ginebra pensaba en la heteronomía provocada por la autoridad de los adultos, pero no la consideró en términos institucionales. En este sentido, formulamos la hipótesis de que la presión institucional se impone a los sujetos, dificultando -aunque de ningún modo suprimiendo- la posibilidad de que los niños consoliden una idea más objetiva de sus derechos en la escuela.

LAS VARIABLES INTRODUCIDAS COMO "CONDICIONES"

Otra vía para analizar el carácter condicionado o incondicionado del derecho consistió en la incorporación de una serie de variables en el diseño de entrevista. Fue seleccionada entre otras,⁶ "la mala conducta escolar", considerando su relevancia marcada en el contexto escolar. A este respecto, suponíamos que podía "atentar" contra los derechos, tal como hemos presentado en el apartado anterior. Así, nos propusimos verificar si los niños lograban seguir sosteniendo un derecho reconocido a pesar de determinados componentes de la situación.

En la entrevista la situación se planteaba de este modo:

"suponete que esa nena no era la primera vez que escribía papelitos en clase, ¿igual te parece (mal/ injusto/incorrecto) lo que hizo la maestra? ¿Por qué?"

Para la mayoría de los sujetos de la muestra la mala conducta escolar anula el derecho a la intimidad reconocido previamente. Así podemos observarlo en los siguientes ejemplos:

Lucas (10,2): *"Está bien, (la maestra) la perdona, pero si es otra vez, le dice que no lo haga más y lo hace otra vez... (...) se lo tiene que sacar y leerlo (...) Porque, primero, la primera vez que lo hace lo tiene que perdonar pero después lo hace otra vez lo deja sin recreo luego lo vuelve, lo vuelve, lo vuelve y insiste la seño se harta y lo lee".*

El investigador contraargumenta que él había dicho que el papel era privado y contesta: *"Lo lee para que aprenda que hay que hacerlo solo una vez y si está mal dejar de hacerlo" (...) "Lo tiene que leer, aunque sea privado para castigarla, así".*

Julieta (8,4): *"...porque la señorita le avisó que no escriba más, siguió escribiendo y entonces ahí sí, se enojó y lo leyó."*

En este último ejemplo resulta interesante el rol que juega la referencia a ciertos rituales típicamente escolares que intervienen en el momento de juzgar la situación concreta que se le está planteando. En este caso, la *advertencia*, como dispositivo de disciplinamiento escolar, pareciera estar condicionando de algún modo el derecho. Como la docente le advirtió, entonces ahora puede pasar por encima del límite previamente reconocido.

Otros sujetos dudan si el mal comportamiento anularía el derecho y presentan oscilaciones en sus argumentos. En este sentido, resulta muy interesante observar el movimiento que realizan, ante la reiteración de la mala conducta, entre "es íntimo y entonces no debe leerlo" y "la maestra ya está cansada y entonces sí puede leerlo"; esto último no debe entenderse como deber sino como sanción. A modo de ejemplo, presentamos fragmentos de la entrevista a Micaela (10,1):

"Si ya lo hizo varias veces, sí está bien (que la maestra lea el papel), (...) porque está como cansada, sí."

E: *Ajá, pero vos dijiste que no tenía por qué leerlo, porque podía ser algo íntimo ¿no?*

M: *Sí.*

E: *Me habías dicho eso y entonces si lo hizo varias veces, ¿Qué pasa con eso que vos dijiste?*

M: *Y, eso...eh, eh, que, bueno la primera vez tal vez yo qué sé... la rete o le dice, le dice: "Prestá atención y... pero, y no lo pases el papelito" o algo así y si ya lo hizo varias veces se lo... se lo saca y tal vez no lo lee pero se lo saca y no se lo da.*

El interrogador vuelve a preguntarle cómo considera el hecho de que la maestra lea el papelito:

"No sé, más o menos..." (...) "Sí, porque es mal pero... que lo lea, no sé, para mí pero si ya lo sabe, ya lo hizo otras veces un poco bien está."

Finalmente, el análisis de las respuestas pone de relieve que el derecho en este caso parece resistir a pesar de las oscilaciones, tal como podemos observar:

"Que la rete pero que no lo lea (...) porque puede ser algo íntimo, por eso... (...) Si lo había hecho muchas veces que, bueno la maes... o sea, que lo lea sigue siendo siempre mal pero, si lo hizo muchas veces la maestra va a estar cada vez más cansada y tal vez, yo qué sé, se lo llega a leer, pero no sé..."

Por último, solo en dos casos de la muestra nos encontramos con sujetos que sostienen incondicionadamente el derecho a la intimidad:

Magalí (8,8): *"Porque...la nena, aunque se porte mal, puede tener una razón privada o secreta que le quiera contar a la amiga, aunque se porte mal...y si se porta bien es lo mismo."*

Lara (12,9): *"Si la maestra le decía todo el tiempo que lo guarde y no lo guardaba, no sé. Pero igual, sigue"*

siendo malo que lo lea, porque puede... mandar una nota a los papás, pero no, leerlo me parece re-mal. Aparte yo hago eso con mis amigas, nos mandamos... y no me gustaría que la señorita... o sea, me puede retar y listo. Si me reta, ya está. No lo hago más. Pero si la chica lo sigue haciendo, bueno, pero igual me parece mal así que la chica se joda porque lo sigue haciendo o no. Porque sigue siendo malo y sigue... y la señorita se sigue aprovechando. Porque me parece mal que lo haga, ¿por qué tiene que leer lo de los demás?"

CONCLUSIONES

En este artículo hemos presentado algunos resultados de una investigación de carácter exploratorio sobre las ideas de los niños acerca de sus derechos en la escuela. Hemos seleccionado para este trabajo, las ideas infantiles sobre *el derecho a la intimidad*. Específicamente, considerar si los niños reconocen un derecho en juego en la situación planteada. Este reconocimiento puede entenderse como una serie de "expectativas de trato". En segunda instancia, establecer si los sujetos conciben de modo condicionado o incondicionado el derecho reconocido.

En términos generales hemos encontrado en las respuestas infantiles un reconocimiento débil y condicionado del derecho a la intimidad. Dicho de otra manera, los sujetos logran reconocer el derecho implicado en las situaciones planteadas pero el mismo se encuentra fuertemente atado al cumplimiento de determinadas condiciones vinculadas con la normativa escolar y las imágenes del "buen alumno".

Desde el punto de vista de la discusión teórica referida a las relaciones entre conocimiento individual de los derechos y las prácticas sociales, este artículo sugiere una tensión entre la construcción conceptual y las restricciones institucionales o las representaciones sociales. Principalmente, parece contribuir a la tesis de que ciertos conocimientos sociales no se deben solo a la inteligencia o a la actividad intelectual, por relevante que sea. Es preciso situarla en una relación dialéctica con condiciones que le son constitutivas, en un caso como "acción de la institución" sobre la orientación del pensamiento, en el otro, como una mediación representacional imprescindible para la construcción conceptual. La primera limitando lo que se puede pensar, la segunda suministrando un fondo de creencias sociales que son materia prima de la elaboración personal. Esta última se convierte en "obstáculo epistemológico" para la autonomía de los derechos.

Dado que este artículo ha examinado con mayor atención las restricciones institucionales, nos permitimos un comentario final. El objeto a ser conocido impacta sobre la construcción de las ideas infantiles, restringiendo la formación de hipótesis, lo que se pone en evidencia en ciertas respuestas de los niños. Puede afirmarse que éstas son indicadores indirectos de aquella presión institucional. Así, por ejemplo, encontramos sujetos que centran la interpretación de las situaciones en los malos comportamientos de los alumnos dejando en un segundo plano el

accionar intrusivo de la docente. La elaboración de significados por parte de los niños es una reconstrucción al interior mismo de las restricciones de las acciones institucionales dirigidas a los propios niños. Por lo tanto, no se infiere que tales acciones compelen a los niños a producir las respuestas presentadas en nuestro texto, ya que siempre hay alguna elaboración en curso, alguna construcción que testimonia la originalidad de las ideas infantiles. Es decir, los resultados de la investigación presentada van en una dirección epistemológica constructivista "situada", justamente por enfatizar el carácter constitutivo de sus condiciones sociales. ➡

NOTAS

³ Beca de doctorado otorgada por UBACyT, programación 2000-2002.

⁴ Dicha Convención fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York (USA) (20/11/1989). El Congreso Argentino ratificó dicha Convención en septiembre de 1990, instituyéndola como ley nacional 23.849 y en agosto de 1994 la Convención Constituyente la incorporó al artículo 75 de la nueva Constitución de la Nación Argentina. Con la incorporación de la Convención al derecho interno nuestro país debe adecuar su legislación a dicho instrumento jurídico y lograr, en todo lo que le sea posible, el cumplimiento de los derechos allí esbozados.

⁵ Se seleccionaron tres derechos sobre los cuales preguntar a los niños: *el derecho a la intimidad*, *el derecho a la educación* y *el derecho a la libre expresión*.

⁶ También se introdujo como condición particular "el bajo rendimiento escolar".

BIBLIOGRAFIA

Castorina, J.A.; Lenzi, A. y Fernández, S. 1984 "Alcances del método de exploración crítica en psicología genética". En: *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*, editado por Castorina, J.A. y otros. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Castorina, J. A. y Aisenberg, B. 1989 "Psicogénesis de la noción infantil sobre la autoridad presidencial". En: Castorina, J. A.; Aisenberg, B.; Dibar Ure, C.; Colinviaux, D.; Palau, G.: *Problemas en Psicología Genética*, Buenos Aires. Miño y Dávila.

Castorina, J.A. y Gil Antón, M. 1994. La construcción de la noción de autoridad escolar. Problemas epistemológicos derivados de una investigación en curso. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires. Año III, N° 5.

Castorina, J.A. y Lenzi, A.M. 2000. *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona. Gedisa.

Castorina, J.A. y Faigenbaum, G. 2000. "Restricciones y conocimiento de dominio: hacia una diversidad de enfoques". En: Castorina, J.A. y Lenzi, A.M. *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona. Gedisa.

Castorina, J.A.; Faigenbaum, G.; Zerbino, M.; Kohen Kohen, R.; Tabush, C. y Clemente, F. 2001. "El conocimiento social de los niños y las prácticas institucionales". *Revista IRICE*. Rosario. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. N° 15.

Castorina, J.A y Faigenbaum, G. 2002. "The Epistemological Meaning of Constraints in the Development of Domain Knowledge". *Theory & Psychology*. London and New Delhi. Sage Publications. Volume 12; N° 3.

Convención sobre los Derechos del Niño. Asamblea General de las Naciones Unidas. Nueva York, 1989.

Delval, J., Del Barrio, C., Espinosa, M. A., Breña, J. y Chakur, C. 1995. *Los derechos de los niños vistos por los propios niños*. Memoria de investigación no publicada. Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Elias, N. 1981. *Engagement et distanciation*. París. Fayard.

García Méndez, E. 1994. "Infancia y derechos humanos". En: *Antología Básica en Derechos Humanos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José de Costa Rica.

Gil, F.; Jover, G. y Rejero, D. 2001. *La enseñanza de los derechos humanos*. Barcelona. Paidós.

Habermas, J. 1987. "Un fragmento: el objetivismo en las ciencias sociales". En: *La Lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid. Tecnos.

Hierro, L. 1993. "Los derechos de los niños y de las niñas". *Módulo Educador Infantil. Orientación y Formación Laboral*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

Hierro, L. 1993. "Los derechos humanos del niño". *Módulo Educador Infantil. Orientación y Formación Laboral*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

Kohen Kohen, R. 1996. *Conceptualización infantil de la sanción escolar. Un estudio exploratorio con niños de jardín de infantes*. Informe final, UBACyT. Beca de iniciación para graduados 1992/95. Directora: A. M. Lenzi. Buenos Aires: UBA.

Kohen Kohen, R. 2000. "La sanción y la autoridad en el precolar: el punto de vista infantil". En: Castorina, J.A. y Lenzi, A.M. *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona, Gedisa.

Leiras, M. 1994. *Los derechos del niño en la escuela*. Buenos Aires, UNESCO.

Lenzi, A. y Castorina, J.A. 1996. "Algunas reflexiones sobre problemas metodológicos y resultados en una indagación sobre conocimientos sociales". *IV Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Lenzi, A. y Castorina, J.A. 2000. "Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar". En: Castorina, J.A. y Lenzi, A.M. *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona, Gedisa.

Lenzi, A. y Helman, M. 2001. "Restricciones en el cambio conceptual de la noción de gobierno". *VIII Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología, UBA.

Piaget, J. 1932. *El Criterio Moral en el Niño*. Barcelona. Fontanella (1971).

Piaget, J.A y García, R. 1981. *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*. México. Siglo Veintiuno.

Zerbino, M. 1996. *Conceptualización infantil sobre el sistema de castigos en la escuela primaria*. Informe final de la beca de perfeccionamiento para graduados de UBACyT, 1993/96. Director: J.A. Castorina.

Zerbino, M. 2000. "Conceptualización infantil sobre el sistema de castigos en la escuela primaria". En: Castorina, J.A. y Lenzi, A.M. *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona, Gedisa.

