

La sociología de la infancia y la psicología constructivista. Un dialogo posible.

Horn Axel (UBA)

Castorina José Antonio (UBA y CONICET)

Introducción:

Resulta muy interesante analizar ciertos puntos de contacto existentes entre las caracterizaciones de la infancia que se desprenden de algunos estudios sociológicos clásicos como los realizados por ciertas corrientes de la psicología del desarrollo. Si bien, existen claras diferencias, como es la falta de contextualización, por parte de muchas corrientes psicológicas, de los procesos de desarrollo, puede rastrearse un modo común de pensar la infancia, en tanto no consideran la participación de los niños en las prácticas sociales.

En líneas generales, podemos afirmar que la sociología “tradicional” (Sarmiento, 2006), no estudió las particularidades sociales de los niños, poniendo de relieve aspectos negativos que la definen como aislada y frágil, que debe ser protegida y moldeada por las pautas sociales. Este tipo de estudios se centraron principalmente en el proceso de socialización que determinaría la interiorización de las pautas culturales, siendo una perspectiva adulto-céntrica que soslaya las prácticas sociales propias de la infancia, no reductibles a las de los adultos.

Por su parte, en la psicología el estudio de los niños consistió, en buena medida, en reconocer y ordenar las etapas evolutivos por los que atraviesan hasta llegar a la adultez. En el caso del estudio de las ideas infantiles se ha descuidado las particularidades de la infancia al investigar los conocimientos del mundo, que son pensados por fuera de las vinculaciones con la cultura y las prácticas sociales. Así, en el caso de las indagaciones de ideas sociales infantiles realizadas por algunos psicólogos de inspiración piagetiana, intentaron extender de modo literal este programa de investigación a la construcción de nociones sociales sin considerar sus peculiaridades epistémicas (Delval, 1989). Principalmente, descuidaron las condiciones sociales que están en juego cuando un/a sujeto las elabora. De esta manera utilizaron de modo literal el marco teórico elaborado por Piaget a partir de sus investigaciones que, en su mayoría, se ocuparon de los proceso de

construcción de nociones lógico-matemáticas o físicas. Estos autores no lograron aprehender la especificidad de las interacciones sociales entre el sujeto y los objetos de conocimiento social.

Ahora bien, estamos en un nuevo contexto social y cultural en el que han cobrado relevancia el reconocimiento de derechos civiles de la infancia. En este sentido cabe mencionar la elaboración de la *Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños*. Existe cierto consenso en considerar que ella implica un punto de inflexión con respecto a las legislaciones sobre los derechos infantiles (García Mendez, 1994): Para la *Convención...* los niños y niñas dejan de ser sujetos a los que solo hay que cuidar y proteger, para comenzar a ser considerados como sujetos de derechos. Esto implica la atribución derechos civiles como la participación, la intimidad y la libre expresión.

En este contexto en el que se cambia el modo en como se piensa a la infancia, algunas investigaciones pertenecientes a las disciplinas comentadas han comenzado a revisar el lugar de los niños en los procesos sociales (en el caso de la sociología) y las condiciones de producción en las que los niños construyen sus ideas (en el caso de la psicología que estudia el conocimiento infantil).

Dentro del campo sociológico podemos señalar a la Nueva Sociología de la Infancia, quien rompe con algunas consideraciones de los estudios sociológicos anteriores: dejan de entenderse sus participación en las sociedades en términos de la interiorización pasiva de las pautas culturales de una sociedad o socialización; a su vez, se reconoce explícitamente su carácter de agente social, ya que es protagonista y participe de formas de intercambio no reductibles a las que le son impuestas por la sociedad adulta; se identifican prácticas que genuinamente pueden designarse como infantiles, entre ellas, la renegociación de su rol en los contextos familiares, o la invención de culturas infantiles; desde el punto de vista metodológico, los estudios recuperan la palabra de estos agentes, apelando a sus “voces” para interpretar su actividad social; incluso, se ahondó en la desnaturalización de la infancia, ya iniciada por otros estudios sociológicos. (Vasconcellos, 2000; 2006)

Por parte de la psicología de inspiración piagetiana existe una versión crítica a aquella *extensión literal* del programa psico-genético entendiendo que las nociones sociales, al formar parte de un dominio de conocimiento específico, deben estudiarse teniendo en cuenta rasgos diferenciales de este. En este trabajo comentaremos una

indagación, desde este un enfoque psicogenético crítico, en el que se intenta reconstruir las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad en la escuela considerando que las condiciones de producción en la que los niños elaboran sus ideas son insoslayables para este tipo de estudios.

Las preguntas que se plantea esta ponencia son: ¿Una versión revisada de la psicología genética posibilita una mirada psicológica que salga del universalismo psicológico? Por lo que hemos comentado hasta aquí existe en algunos enfoques sociológicos cierta atención a las peculiaridades de la infancia, en este sentido cabe hacerse la siguiente pregunta ¿Existe un campo de diálogo posible entre nuestra perspectiva y la Nueva Sociología de la Infancia?

La Sociología y la infancia.

Como se ha dicho en la introducción, la nueva sociología de la infancia surge en un contexto social general en el que comienza a hacerse visible ciertos derechos infantiles antes impensados. Esta nueva sociología intenta recuperar la peculiaridad de las prácticas sociales infantiles, cuestionando los modos en los que fue entendida la niñez en las ciencias sociales y la psicología.

En este sentido, James, Jenks & Prout, definen dos perspectivas de cómo se entiende la infancia, en contraposición a la sociología de la infancia:

En primer lugar, los enfoques “pre-sociológicos” (entre los que sitúa a la psicología del desarrollo) que sostienen una doble *invisibilización* a la hora de entender la niñez: por un lado, se considera únicamente sus carencias, ponderando aquello que le falta desarrollar para ser un ser social, un adulto o un ciudadano; por otro, dejan en las sombras el lugar del niño como un actores sociales, y con ello se elude el estudio de las particularidades de las prácticas sociales infantiles.

En segundo lugar, la sociología tradicional que produjo un quiebre con las concepciones pre-sociológicas (James, Jenks & Prout, 1998; Sirota, 2004). Estos estudios sociológicos se centraron en los procesos de socialización lo que implicó una desnaturalización y contextualización del desarrollo: el proceso de aculturación que realizan los niños de todas las sociedades es incompatible con un desarrollo madurativo

universal y natural porque sus rasgos personales y psicológicos son el producto de la apropiación de las coordenadas socioculturales que habita.

De todas maneras, si bien se pone en cuestión el universalismo de las versiones “pre-sociológicas”, las prácticas sociales infantiles continúan sin ser tenidas en cuenta. Es decir, al centrarse en el proceso de socialización para explicar la adquisición infantil de la cultura adulta, se deja en las sombras el estudio de la participación del niño en este proceso, y a sus peculiares prácticas sociales. En definitiva, el enfoque sociológico produjo un *giro desnaturalizador* en el modo de entender la infancia, pero no avanzó en dar cuenta de la actividad infantil en el espacio social.

La Nueva Sociología de la infancia

Esta es una perspectiva teórica renovada, que se propone superar algunos de los límites de la sociología tradicional al estudiar la infancia. Específicamente el desconocimiento de la especificidad infantil dentro de las ciencias sociales. Podemos comentar algunas de sus características más salientes (Sirota, 2001):

Básicamente, se entienden a los niños como actores sociales plenos, ya no como sujetos psicológicos individuales que se convertirán en sujetos sociales en su adultez. Son al mismo tiempo producto y actores de los procesos sociales en los que participan.

Además, se interpreta a la infancia como una construcción social, no es el producto de un desarrollo natural y universal sino que depende de condiciones estructurales y culturales de cada sociedad, fenómeno que produce la existencia de diversas formas de infancia.

También, se considera a la infancia como una variable de análisis sociológica que debe ser examinada conjuntamente con la clase, el género o la pertenencia étnica.

En definitiva, esta nueva sociología hace un reconocimiento de la actividad social de los niños que participan como individuos en la vida cultural y los entiende como un producto definido históricamente. Esta perspectiva no se limita a “tomar en cuenta las voces de los niños” sino que incorpora en sus análisis la historicidad de la infancia y con ello las modificaciones de la construcción social que la produce.

Por último, cabe considerar ciertas tensiones al interior de la sociología de la infancia. Algunos representantes (James, Jenks & Prout, 1994) al poner de relieve las prácticas sociales propiamente infantiles atribuyen una fuerte autonomía con respecto a las prácticas sociales adultas corriendo cierto riesgo de perder de vista la vinculación de esas prácticas con el contexto social más amplio al que pertenecen. Es decir, es cierto que no pueden subsumirse las prácticas infantiles a la apropiación de pautas culturales adultas, pero esto no implica que esas prácticas no estén sujetas a las coordenadas socio-históricas en la que los niños tienen una determinadas relaciones de heteronomía con los adultos.

De todos modos, otros representantes de la sociología de la infancia reconsideran este punto (Qvortrup, 1999) advirtiendo que no es suficiente indagar solamente a los niños sobre cuáles son sus puntos de vista, ya que si bien todos los sujetos hacen su propia historia, lo hacen en condiciones y circunstancias que no eligieron.

Esta sociología se inserta dentro de un nuevo paradigma de los estudios sobre la infancia. En él se incluye la antropología y la psicología cultural. Ellas buscan tanto las prácticas propiamente infantiles como el reconocimiento de la agencia infantil en una sociedad, en el contexto cotidiano, político y económico. Este clima de época incluye las reformas jurídicas en relación a la infancia. Es decir, estas preocupaciones forman parte de un cambio de mirada general que comienza a reconocer el lugar que tiene la infancia como sujetos de derecho dentro de nuestras sociedades (James, 2004, p.29). Este nuevo interés es el producto de un contexto social que excede el desarrollo interno de cada disciplina.

Un estudio Psicológico sobre las ideas del derecho a la intimidad.

Como ya fue comentado en la introducción, dentro de la psicología de inspiración piagetiana se han realizado algunos estudios en los que se reconoce las peculiaridades de las construcciones de nociones sociales. Hemos llamado a esta versión “crítica” en tanto retoma algunos de los aportes piagetianos pero sin desconocer que el niño cuando conceptualiza nociones sociales lo hace mientras participa de instituciones que ponen ciertos límites a lo que él puede pensar.

Dentro de esta perspectiva se estudian las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad en la escuela. Esta investigación es una continuación y profundización de la realizada por Mariela Helman (2007) sobre las ideas infantiles sobre sus derechos¹.

El derecho a la intimidad corresponde a una atribución jurídica a la infancia surgida en la *Convención...* En esta *Convención...*, como ya lo hemos comentado, el niño comienza a ser considerado un sujeto de derecho por poseer atribuciones jurídicas que lo promueven su participación como ciudadano de las sociedades en que vive. Entendemos a un “derecho”, como una determinada expectativa de trato que tiene una determinada sociedad. En el caso que estudiamos, el reconocimiento del derecho a la intimidad en los niños, sería una determinada expectativa de respeto de un espacio privado en los niños.

Una parte de esta indagación consiste en la realización de entrevistas clínico-críticas a niños y niñas de sectores populares que asisten a una escuela pública de la ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En estas entrevistas se presenta a los y las sujetos diferentes historias en las que una autoridad escolar vulnera algún aspecto de la intimidad de un alumno.

Un ejemplo de las ideas infantiles

Hemos encontrado, en las diferentes entrevistas realizadas que los niños y niñas reconocen tempranamente un espacio personal o privado pero este reconocimiento tiene ciertos límites vinculados a determinadas normas de disciplina de la institución escolar de la que participa.

Veamos el siguiente fragmento de entrevista:

¹ Esta indagación se inscribe en el proyecto UBACyT P011 “Problemas teóricos a partir de investigaciones empíricas en conocimientos sociales” dirigido por el Dr. José Antonio Castorina.

Entrevistador: Procede a narrar una historia en la que una maestra toma el papel que dos niñas se pasan en la hora de clase para leerlo y pregunta el parecer de la niña.

Jazmín (11 años y 11 meses): Y si, la señorita injusto, porque tampoco tiene la razón de agarrar ese papel y leerlo sin que ella sepa de lo que es.

Entrevistador: Está bien. Ahora, suponete que la nena es una nena que se portaba mal, siempre pasaba papelitos en clase no prestaba atención en clase y pasaba todo el tiempo papelitos en clase. Y la primera vez la maestra no lo leyó, la segunda tampoco, pero en esta tercera ya la maestra lo agarra y lo lee. Qué te parece lo que hace esta maestra.

*Jazmín: Me parece que es porque si la nena molesta a los demás y los demás quieren escuchar. **Me parece que la señorita tiene que agarrar ese papel y leerlo a ver de qué se trata que están todos los días pasándose papeles.***

Entrevistador: Bien. Suponete que la nena no es que pasa todos los días papelitos, es la primera vez que le pasa un papelito. Pero que es una nena, que, por ahí, tiene baja notas. La maestra lo agarra y lo lee. ¿Qué te parece?

*Jazmín: **Si, me parece bien. Porque la señorita quiere saber de que... de lo que está diciéndole a sus compañeros y porque si es algo de clase, si es algo la tarea.***

En este fragmento podemos constatar dos interrogantes relevantes para nuestro propósito:

Por una parte, se encuentra un cierto reconocimiento infantil de un espacio personal, ajeno a la intervención de los adultos o del maestro. Para Jazmín es “injusto” que la maestra lea un papel escrito que no fue dirigido a ella. Ahora bien, surge la siguiente pregunta, ¿esta expectativa de trato se sostiene, para esta niña, en diferentes circunstancias? Los derechos atribuidos a los niños en la *Convención...* son definidos como “incondicionados” (Leiras, 1994). Esto quiere decir que el único requisito que debe cumplir un sujeto para poseerlos es “ser niño”, sin estar sujeto a ninguna condición que el niño deba cumplir. ¿Jazmín considera que su derecho a la intimidad es incondicionado?

Aquí surge el segundo interrogante, se ha mostrado que para esta entrevistada los niños y niñas poseen cierto espacio personal que debe respetarse, pero ese respeto depende de determinadas condiciones que los niños deben cumplir. En el fragmento citado, si un sujeto tiene mala conducta escolar o bajas calificaciones, el derecho que parecería corresponderle se suspende.

Las ideas de Jazmín se encuentran en la mayoría de los niños y niñas que hemos indagado: la construcción conceptual de un derecho a la intimidad suele presentar diferentes condicionamientos, siendo la incondicionalidad algo que algunos niños/as pueden construir muy trabajosamente.

Resulta llamativo, desde nuestra perspectiva, que los límites del derecho a la intimidad en la escuela coincidan con el respeto que los niños deben tener a las normas institucionales. Podemos hipotetizar que desde la perspectiva infantil la intimidad puede ser puesta en suspenso con la finalidad de corregir una conducta o descubrir una transgresión. Las ideas infantiles asumen una peculiaridad propia del espacio en el que se producen.

Lo anterior es un ejemplo de que las ideas que los niños construyen están restringidas por el contexto institucional del que participan, es decir, que los niños consideran que su derecho está condicionado por su buen desempeño educativo. Esto puede estar indicando que las prácticas disciplinares de las que los niños participan modulan las ideas que tienen acerca de una noción social como lo es el derecho a la intimidad. En otras palabras, para nosotros, la construcción conceptual de un niño es inseparable de las condiciones sociales en las que esas ideas se producen, ya que justamente es su participación en dichos contextos lo que restringe su elaboración.

Dimensiones del derecho a la intimidad en los niños.

Cabe preguntarse por los niveles de análisis que darían lugar en su articulación a una explicación de estas ideas infantiles sobre su derecho a la intimidad. Desde el enfoque teórico asumido se reconocen tres niveles de determinación de estas ideas infantiles:

En un primer nivel, se entiende el surgimiento de lo íntimo como el producto de un largo proceso histórico que condujo a la construcción y reconocimiento de un espacio

privado ajeno a la intervención de los otros (Ariès, 1992). Cabe aquí tener en cuenta la contribución al tema que ha hecho Norbert Elias (1998): la privacidad ya no es entendida como un espacio o locación estática, sino como el producto de relaciones sociales dinámicas en las que se constituye cierta privatización del espacio público.

Eliás entiende que un “espacio” solo se convierte en privado si las personas de la comunidad a la que pertenece un individuo consideran y respetan dicho espacio. Es decir este espacio privado solo existe como un espacio si los hombres han experimentado una privatización en su “estándar de comportamiento y sentir” (Eliás, 1998) que marca un aislamiento gradual y socialmente producido. En definitiva, la privacidad no es un “espacio” esté presente en todos los hombres y mujeres, sino que es una construcción que se realiza a partir de las relaciones con los otros hombres que reconocen los espacios privados de cada cual en sus relaciones.

Se puede ahondar algo más en este proceso de “privatización”, para ello debemos retrotraernos a las cortes europeas de los siglos XII a XVIII. En ellas se traza el inicio de una ola de coacciones sobre el comportamiento humano que luego se extenderá al conjunto de las diferentes sociedades occidentales. En ellas se tejió una intrincada red de interrelaciones que implicaban el respeto a una estricta reglamentación de la conducta por parte de cada una de las personas. Pero esta reglamentación debe entenderse dentro mismo de las relaciones con los otros. El cumplimiento de estas reglas supone que la auto-coacción de la conducta de los cortesanos que no estaba presente en los momentos históricos precedentes (la edad media), en palabras de Eliás:

“En cierto sentido, lo que sucede en el campo de batalla se traslada al interior. El hombre tiene que resolver dentro de sí mismo una parte de las tensiones y de las pasiones que antiguamente se resolvían directamente en la lucha con los individuos. Las coacciones pacíficas que ejercen sobre él sus relaciones con los demás van incrustándose en su personalidad.” (Eliás, 1989)

Esta “incrustación” en la personalidad de las tensiones que antes se sostenían con el otro, ahora forman parte de cada sujeto. Si en las sociedades medievales las tensiones o luchas se llevaban a cabo contra otra persona, en el momento que estamos comentando deja

de dirigirse hacia el otro para convertirse en una auto-coacción. Este proceso es lo que pacifica el espacio social por medio de un determinado autocontrol. De esta manera se construye históricamente un espacio íntimo o privado que se resguarda de su publicidad o exterioridad.

Esta construcción histórica de un espacio privado es el cimiento sobre el que se apoya el reconocimiento de un derecho a la intimidad en los adultos. Los primeros reconocimientos los encontramos en la legislación norteamericana a finales del siglo XIX, con lo que se conoció como el derecho “to be let alone” o a ser dejado en paz (Zúñiga, 1997) que consiste en una garantía para las personas frente las intromisiones ilegítimas. Sin embargo, el reconocimiento por parte del Tribunal Supremo fue realizado en 1930. Este derecho consiste en un límite al estado y, en la actualidad, a la intromisión de las organizaciones que manejan información y datos de las personas. Sin embargo la atribución de este mismo derecho a la infancia es muy posterior, recién tiene su aparición en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989). Como ya fue comentado, esta convención marca una divisoria de agua con las legislaciones precedentes sobre infancia, en tanto atribuye a los niños derechos civiles, y no solo tutelares, entendiendo a los niños como sujetos de derechos. Entre las atribuciones civiles otorgadas a los niños encontramos el derecho a la intimidad.

En un segundo nivel ubicamos las prácticas escolares. Entendemos que en muchas situaciones, el reconocimiento del derecho a la intimidad entra en contradicción con algunos aspectos del dispositivo escolar. Más específicamente, el reconocimiento de un espacio personal infantil ajeno a la intervención por parte de la escuela, sería un límite a los aspectos disciplinadores y panópticos de ella en tanto sería reconocer un límite a su vigilancia.

Es crucial para entender este punto la caracterización que hace Foucault del dispositivo escolar. Él trabaja el concepto de “panoptismo” y lo considera una característica de los distintos dispositivos de la modernidad entre los que se encuentra la escuela. En *La verdad y las formas jurídicas* (Foucault, 1978) analiza cómo la descripción de cualquiera de los dispositivos modernos (cárcel, escuela, fábrica, convento) tienen fuertes similitudes, y en lo que radica su parecido es en su arquitectura panóptica y en los efectos de poder que

por medio de ese dispositivo se distribuye. El efecto mayor del panóptico es: “Inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantice el funcionamiento automático del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción.” (Foucault, 1976) En este caso es esencial que el sujeto se siente constantemente vigilado, es la conciencia de esa vigilancia lo que hace que el poder está encarnado en cada sujeto y su exterioridad tienda a invisibilizarse. En la escuela en particular es muy vivida la constante exposición y vigilancia a la que están sujetos los niños y las niñas.

En relación a nuestro estudio, resulta relevante este nivel de análisis porque entendemos que existe una fuerte tensión entre el reconocimiento de un derecho a la intimidad y la mecánica panóptica de la escuela. Cabe realizarse las siguientes preguntas: ¿De qué manera puede reconocerse un derecho a la intimidad en una institución en la que una de sus características principales es no dejar resquicio personal ajeno a la vigilancia? ¿Qué sucede con estas construcciones en contextos sociales en lo que lo íntimo comienza a ser más difuso? Esta última no es examinada en el presente trabajo.

Por último reconocemos un nivel de análisis que corresponde a la construcción conceptual que realizan los niños. En este sentido, entendemos que los niños realizan un esfuerzo cognoscitivo por comprender el mundo social del que participan. Existe, desde nuestra perspectiva, un intento de parte del niño por atribuir significados a la red de relaciones sociales en la que está inserto, por reconocer cual es el orden normativo que rige el mundo institucional que habita.

Estos tres niveles que acabamos de describir se vinculan y determinan entre si en el siguiente sentido:

1 Si el niño construye determinadas ideas sobre su derecho a la intimidad lo hace porque está inserto en un proceso civilizatorio (Elías, 1989) que viene produciendo una creciente privatización de lo que con anterior era público, este proceso construyó la interioridad. Es de esperarse que un sujeto que no está inserto en estas configuraciones históricas tenga otras ideas de lo que es público y lo que es privado. En definitiva, estamos contradiciendo el supuesto de que existe un desarrollo universal de las ideas en los infantes,

muy por el contrario, si se conceptualizan determinadas nociones es porque en la sociedad en la que está situado ese niño, esas nociones tiene determinada relevancia. En palabras de Piaget y García (1982): “No se asimilan objetos ‘puros’. Se asimilan situaciones en las que los objetos desempeñan ciertos papeles y no otros.”

2. Cuando el niño o niña construye una noción jurídico-moral como lo es el derecho a la intimidad en la escuela, no realiza esta elaboración en soledad con el objeto, sino que lo hace mientras es parte de una institución que lo tiene como blanco de sus acciones (Castorina & Lenzi, 2000). Estas coacciones normativas a las que el niño está sujeto ponen ciertos límites a lo que puede pensar. Es aquí donde las características de la escuela cobran vital importancia para la indagación.

Un diálogo posible

Habiendo desarrollado ambas perspectivas cabe explicitar los posibles puntos de contacto presentes entre la perspectiva constructivista del conocimiento social de los niños y la sociología de la infancia.

En primer lugar, ambas perspectivas reconocen las dificultades que han tenido las ciencias sociales para considerar las particularidades de la infancia. Por un lado, estas perspectivas cuestionan el universalismo en el que cayó buena parte de la psicología del desarrollo al estudiar los procesos psicológicos como una evolución natural independiente de las diferencias contextuales a las que cada sujeto pertenecía. Por otra parte, ambos enfoques reconsideran el lugar de los niños en las prácticas sociales, reconociendo su soslayamiento por parte de las indagaciones sociológicas centradas en la descripción de los proceso de socialización pasiva de los infantes que se convierten en adultos y por la psicología genética clásica.

Tanto la sociología de la infancia como la psicología genética crítica han admitido que la infancia debe entenderse en su historicidad. En el caso del estudio psicológico que hemos presentado, nos sentimos interrogados por los estudios de sociología de la civilización, llegando a sostener la tesis de que la temporalidad histórica de las ideas y nociones infantiles, que si un niño puede pensar en alguna expectativa de respeto a su intimidad esto solo es posible porque él forma parte de un proceso civilizatorio que

conduce a una creciente privatización del espacio público. Podemos suponer que un niño enmarcado en otro proceso social en el que esta privatización no suceda o está menos marcada, no construiría una noción de lo íntimo o privado. En este caso, el niño elabora las nociones sociales que son relevantes en su entorno social.

A su vez, ambas perspectivas han puesto de relieve el lugar de los niños en las prácticas sociales. Desde nuestra perspectiva, las peculiares ideas infantiles serían inentendibles si no se tiene en cuenta las condiciones de producción en las que los niños las construyen. Los ejemplos que hemos dado, parecen mostrar que la noción que los niños tienen de su derecho a la intimidad está viabilizado por las características de las prácticas institucionales en las que participan. En el caso de la sociología de la infancia llega a reconocer que, más allá de las instituciones adultas, los niños poseen prácticas que le son propias y llegan a tener una determinada autonomía de las prácticas sociales adultas.

En definitiva desde las dos perspectivas se apunta a la desnaturalización de la infancia y al reconocimiento de sus particularidades como actores sociales, se reconoce que los estudios precedentes referidos a la infancia han dejado en las sombras la naturaleza histórica de la infancia, así como su carácter de actores sociales.

Conclusión

Hemos realizado un recorrido por dos enfoques teóricos cuyos campos de exploración y preguntas son diversas, desde el punto de vista disciplinario. Sin embargo, existen elementos de juicio para considerar que puede realizarse un diálogo entre ambos para estudiar las particularidades infantiles dado que las dos perspectivas hacen una caracterización compatible de la infancia en tanto sujeto históricamente determinada y parte activa de la sociedad en la que habita.

No estamos enunciando que ambas perspectivas dicen lo mismo o que el trabajo de una podría subsumir al de otra, cada campo disciplinar intenta construir conocimientos referidos a sus preguntas específicas. Pero el interés común de ambas consiste en reconocer la actividad social de los niños como un hecho insoslayable para nuestros estudios posibilita que estas teorías pueden dialogar.

Bibliografía

- Ariès, P. (1989) Por una historia de la vida privada. En Ariès Philippe; Duby Georges (dir.) *Historia de la vida privada, Del Renacimiento a la Ilustración*. Madrid: Taurus, v. 3, p. 7-19.
- Castorina, J A; Kohen, R; Zerbino, M (2000) Reflexiones sobre la “especificidad” de un subdominio del conocimientos social. En Castorina, José Antonio y Lenzi, Alicia (Comp.) *La Formación de los Conocimientos Sociales en los Niños*. Barcelona: Gedisa, p. 135-154.
- Delval, J (1989) La representación infantil del mundo social En Turiel, Elliot; Enesco, Ileana; Linaza Josexu (Comp.). *El Mundo Social en la Mente Infantil*. Alianza Editorial: Madrid, p. 245-330, 1989.
- Elias, N (1989) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- Elias, N (1998) ¿"l'Espace privé", "Privatraum" o "espacio privado"? En *la civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Foucault, M (1975) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 1975.
- Foucault, M (1978) *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa: Barcelona.
- García Mendez, Emilio (1994) “Infancia y derechos humanos”. En *Antología básica en derechos humanos*. San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Helman, M; Castorina, J (2007) La institución escolar y las ideas del los niños sobre sus derechos”. En. Castorina, José Antonio (Ed.) *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aiqué, p. 219-241.
- Horn, A; Castorina, J A (2010) “Las ideas infantiles sobre la privacidad. Una construcción conceptual en contextos institucionales”. En Castorina José Antonio (coord.) *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría*. Buenos Aires: Miño y Dávila, p. 191-214.
- James, A; Jenks, C; Prout, A (1998) *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity prees.
- Leiras, M. (1994). *Los derechos del niño en la escuela*. Buenos Aires: UNESCO

- Sarmiento, Manuel Jacinto (2006) “Visibilidade social e estudo da infancia”. En Ramos Vera de Vasconcellos; Sarmiento, Manuel Jacinto, *Infancia (in)visible*. Araraquiara. Junqueira & Marin Editorias, p. 25-49.
- Sirota, R (2004). “El avatar de la transmisión: el niño”. En Frigerio, Graciela & Dicker Gabriela (Comp.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Piaget, J & García, R (1989) *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI: Buenos Aires
- Vasconcellos, Vera María Ramos de (2006) Apresentação: infancias e crianzas visíveis. En Vasconcellos Vera María Ramos de; Sarmiento, Manuel Jacinto: *Infancia (in)visible*. Araraquiara: Junqueira & Marin Editorias, p. 7-24.
- Zúñiga (1997) “El derecho a la intimidad y sus paradigmas”. *Lus Et Praxis*, Año 3, nro. 1. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales: Talca.