

EL DERECHO A LA PRIVACIDAD EN LOS NIÑOS. UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA E INSTITUCIONAL

THE RIGHT TO PRIVACY IN CHILDREN. A CONSTRUCTIVIST AND INSTITUTIONAL APPROACH

Horn, Axel¹; Castorina, José Antonio²

RESUMEN

Este artículo presenta los primeros avances de una investigación sobre la construcción conceptual, en niños de 7 a 12 años, del derecho a la intimidad en el contexto de las prácticas escolares. En primer lugar, se justifica la originalidad del recorte del problema planteado, examinando el estado del arte y proponiendo la perspectiva del constructivismo "crítico". Esto es, se trata de situar la elaboración de conceptos infantiles en el marco de la intervención de las prácticas institucionales de la escuela. En segundo lugar, se describen los objetivos, la metodología y las categorías propuestas para examinar los datos. En tercer lugar, se exponen los primeros resultados del análisis de los datos, los que ponen en evidencia el carácter condicionado de las conceptualizaciones del derecho a la intimidad. Finalmente, se discute su alcance significado desde el punto de vista de la teoría de la formación de los conocimientos sociales.

Palabras clave:

Derecho a la intimidad, Derecho condicionado, Construcción conceptual, Restricciones institucionales

ABSTRACT

This article presents the first progresses of a research about conceptual construction, in children at 7 to 12 years of age, of right to intimacy in the school practice setting.

First, we justify originality of the posed topic, by evaluating the state of the art and by suggesting a perspective of the "critical" constructivism. Thus, it is about situating the children's concepts in the setting of institutional practices intervention.

Secondly, we describe objectives, methodology, and categories proposed to evaluate the information.

In the third place, we expound the first results of data analyses, which evidence the conditioned nature of conceptualizations of the right to intimacy.

Finally, we discuss its extent, based on social knowledge formation theory.

Key words:

Intimacy right, Conditionated right, Conceptual construction, Institutional constraints.

¹ Lic. en Psicología. Docente de Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UBA. Becario Estímulo UBACyT en el Proyecto P067, dirigido por José Antonio Castorina.

² Doctor en Educación, Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil. Magíster y Profesor en Filosofía. Profesor Consulto de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigador Principal del CONICET.

PLANTEO DEL PROBLEMA Y MARCO TEÓRICO

El presente trabajo expone los avances de una investigación en curso sobre las ideas de los niños acerca del derecho a la intimidad en la escuela, que profundiza y amplía las indagaciones de M. Helman (2005), miembro de nuestro equipo, acerca de las ideas de los niños sobre sus derechos en la escuela. La construcción infantil de estas ideas jurídico morales es contextualizada en situaciones directamente vinculadas a las prácticas escolares.

Una investigación psicogenética de las ideas individuales supone caracterizar inicialmente desde el punto de vista de una epistemología histórica el objeto específico del que tratan nuestras indagaciones. Esto, en nuestro caso, significa concebir la intimidad y el derecho que tiene un niño a gozar de ella como una construcción socio-histórica. El tipo de preguntas que se plantea a los sujetos, la categorización de las respuestas y la propia perspectiva sobre la construcción intelectual dependen en buena medida de la caracterización del objeto de conocimiento sobre el cuál se pregunta a los sujetos, así como de sus condiciones sociales de producción. De ahí que dediquemos un desarrollo bastante extenso a esta problemática.

Diversos autores (Duby, 1987; Ariés, 1989; Chartier, 2006) han puesto de relieve que el reconocimiento de un espacio íntimo es el resultado de un proceso histórico a través del cual se fueron definiendo las relaciones y diferenciaciones entre los espacios públicos y privados. Tales relaciones adquieren las características específicas del momento histórico al que pertenecen, como un ejemplo de esto podemos considerar el cambio que se produce desde los finales de la Edad Media, donde lo privado y lo público permanecieron indiferenciados (P. Ariés, 1989) hasta el siglo XIX, donde podemos situar una distinción remarcada visiblemente entre ambos espacios. La conformación de un nuevo modo de concebir y vivenciar la existencia privada no ha sido lineal ni unívoca, ha sufrido rupturas y compromisos, dentro y fuera de la familia, contra o a favor de la autoridad pública (Chartier, 2006).

También es importante evocar la obra de Elias (1982; 1989) dedicada a reconstruir el proceso civilizatorio que fue transformando las estructuras del aparato psíquico de los individuos. Básicamente, la caracterización de cómo se fueron delimitando los aspectos personales o una interiorización de controles y coacciones, esto es, de qué modo se han transferido al interior del individuo -como disposiciones intelectuales y afectivas- los conflictos que se expresaban en otros momentos históricos en el enfrentamiento con el otro. A partir de la vida en las cortes europeas y la ulterior aparición de la sociedad burguesa se llega a la constitución de la intimidad que hoy nos parece "natural". La tesis principal sostenida por el autor es que fueron las configuraciones que unían a los individuos en el espacio público lo que permitió

llegar finalmente a la experiencia de lo privado.

Semejante conformación de la individualidad en la historia de las sociedades occidentales es una condición necesaria para poder consagrar un derecho a la intimidad. Es decir, la existencia de un derecho de los hombres a resguardar algunos aspectos de su vida personal está lejos de ser un fenómeno universal, o un atributo natural de la humanidad, sino más bien que es una sanción jurídica de una división específica entre individuo y sociedad que resulta de este largo proceso histórico.

En relación al objeto de nuestro interés, hallamos que la atribución del derecho a la intimidad en los adultos, más allá de innumerables excepciones que no comentaremos por que excede nuestro tema de estudio, alcanzó una aceptación general en occidente. En cambio, la adjudicación de este mismo derecho a los infantes tiene resistencias específicas a distintos niveles y en diversos ámbitos. Como punto de partida para avanzar en la intelección de este tema podemos tomar la *Convención de los derechos del niño* (1989); en ella los niños son considerados como sujetos de derecho, como individuos que no solo son pasivos y tutelados por los adultos, sino que también partícipes, en cierta manera activa, del campo jurídico-social. Sin embargo no todos los derecho del niño tienen el mismo reconocimiento social: aquellos que se relacionan con la protección y cuidado de la infancia parecen tener una amplia aceptación, mientras que otros derechos son reconocidos socialmente con mayor dificultad o no lo son en absoluto, como por ejemplo, el derecho a la intimidad. En una prerrogativa jurídica como esta se amplía y cuestiona la definición de la niñez moderna, donde la infancia es considerada como un momento de maduración hacia la adultez y por ello menesterosa de cuidado y educación.

Retomando la discusión planteada más arriba encontramos que la historia misma de las ciencias sociales y la psicología, ha mantenido una concepción muy proclive a pensar la génesis de las ideas sociales y morales en el niño como puramente individuales, siendo por ejemplo el acceso a la conciencia de la intimidad el resultado de una serie de niveles "naturales" del pensamiento, con independencia de sus condiciones socio-históricas (Delval, 1989). Por el contrario, se abre camino a una concepción que sitúa, como en el caso de los adultos, a la vida psíquica y las ideas infantiles dentro de un campo de interrelaciones que han tenido un largo devenir histórico.

En otras palabras, en este período del proceso civilizatorio la formación individual de cada persona depende de patrones sociales, podemos hablar entonces, siguiendo las ideas antes comentadas de Elias, de configuraciones de la infancia. En estas configuraciones las relaciones y acciones emprendidas con los niños en una red de relaciones formadas por poderes y tensiones, constituyen los hilos de interdependencia de la infancia (Rosa da Costa, 2007). Un niño del siglo XX puede llegar

a pensar en una esfera íntima, justamente porque se sitúa en alguna posición en una red de relaciones culturales y de dependencia con otras personas, la que ha posibilitado el vivir o imaginar “su vida íntima”. Se puede pensar que un niño del siglo XII, sin mediar el proceso civilizatorio antes aludido, tenía otras relaciones con sus pares y con sus padres, por lo tanto una organización diferente de sus emociones y de su pensamiento sobre sí.

Por otra parte, para justificar el enfoque de nuestra investigación volvemos a la concepción maduracionista y tutelada de la infancia. Aquí nos interesa señalar que ha existido una solidaridad entre esta caracterización de la infancia y la institución escolar. En nuestro país, hubo una historia particular del sistema educativo que marcó las actividades escolares: los primeros momentos de la revolución independentista, con su ideal iluminista, pasando por el proyecto “civilizatorio” Sarmientino y posteriormente el desarrollo del Higienismo de fines del siglo XIX, tiñó las acciones educativas (Siede, 2007).

Ahora bien, el higienismo podría ser un caso histórico relevante del particular interés en intervenir sobre la totalidad de la vida del niño, midiendo sus desempeños y orientando su desarrollo en un sentido normativo, lo que entra en tensión con el reconocimiento de espacios personales del niño, ajenos a la intromisión escolar. La escuela aun mantiene algunas de estas características disciplinadoras, por esta razón se hace relevante la pregunta que está en la base de nuestra investigación: ¿Cómo construye el niño su derecho a la intimidad en una institución así caracterizada?

Estamos suponiendo, entonces, que el derecho a la intimidad tiene un origen histórico y que la actividad intelectual del niño al conceptualizarlo se realiza mientras interactúa con las prácticas institucionales. De ahí que una comparación con otros estudios psicogenéticos que ponga de relieve semejanzas y diferencias, pueda iluminar la originalidad de nuestro enfoque del problema. Consideraremos a este fin algunas de las tesis de De la Taille (1991; 1995; 1996; 1998), uno de los pocos investigadores ocupados en problemas afines a los nuestros, aunque su enfoque constructivista de las ideas infantiles esté centrado exclusivamente en el desarrollo cognitivo individual.

Este investigador describe y analiza el proceso constructivo de nociones semejantes a las que nos interesa, como la frontera moral de la intimidad y el derecho al secreto en la infancia, entre otras. Desde su perspectiva, se destaca la importancia de la elaboración de estas ideas para el desarrollo subjetivo de los niños. Por ejemplo, interpreta la construcción de la frontera de la intimidad, siguiendo a Altman, en los términos de una “frontera entre uno y los otros que garantiza los límites del proceso de interacción social” (La Taille, 1991, pp. 92). Dicha construcción es relevante para sus estudios en tanto hace posible estudiar la “constitución del sujeto psicológico”.

Además, cuando De La Taille estudia la construcción de la noción de secreto (algo que un niño puede esconder para algunas personas y mostrar a otras), considera que el establecimiento de ciertas áreas secretas implica la admisión de la existencia de una vida psicológica que le es propia y que es desconocida por los otros. Es decir, el surgimiento de una frontera de secreto es fundamental para la constitución de los aspectos subjetivos propios del ser humano. Ahora bien, dicho psicólogo asume algunos supuestos acerca de la construcción de estas nociones: la frontera íntima es un hecho universal, sin considerarla en su historicidad, es una diferenciación que se alcanza como resultado de nuestra naturaleza: “la privacidad parece corresponder a una necesidad humana, y si el hecho que sus formas varían de época en época y de cultura en cultura, también es verdad que su presencia es siempre identificable” (La Taille, 1998, pp. 137)

Sin duda, el autor hace una caracterización del contexto social en el que se sitúa el niño que él estudia, incluso destaca aspectos disciplinares de las sociedades contemporáneas y comparte las tesis centrales de M. Foucault. Así, destaca la existencia de una exigencia social a no dejar resquicios de intimidad. Hasta llega a considerar que la frontera de la intimidad tiene cierta flexibilidad dependiente del contorno en el que se produce el proceso de conocimiento, más bien individual. Luego, elabora una cuidadosa descripción genética del proceso cognitivo hasta el logro de la noción del derecho a la intimidad.

Sin embargo, la constitución de conocimiento social en los niños es indagada por fuera del análisis del contexto de su construcción, siendo solo destacadas las progresiones que parecieran producirse en el sujeto aislado. Nuestros supuestos teóricos se diferencian de los reseñados anteriormente: básicamente, consideramos que el proceso de construcción conceptual de dominio social se produce mientras el sujeto participa de prácticas institucionales que lo tienen como blanco de su accionar. Estas le asignan al niño determinado lugar en la trama institucional, prescriben determinadas acciones y contenidos a transmitir (en el caso de la escuela) que “restringen” el desarrollo de sus ideas. Pensamos que dichas acciones institucionales operan condicionando el proceso cognitivo, posibilitan y limitan la aparición y desarrollo de determinadas nociones sociales.

En el caso que estudiamos, sostenemos que el niño produce conocimiento y construye un espacio privado en tanto las prácticas sociales en las que participa se reconocen algunos de estos espacios. Pero, por un movimiento curioso, las posibilidades que tiene él de disponer de su privacidad están fuertemente limitadas por las acciones coactivas propias de la institución escolar. Es decir, por un lado, reconocemos que una noción social como “la intimidad” es el producto de un largo y complejo desarrollo histórico que la constituye como tal, pero a la

vez consideramos que se puede postular la construcción cognitiva de la idea de derecho a la intimidad en la perspectiva de la psicología genética “revisitada” (Castorina, 2005). Esto es, una teoría del desarrollo de las nociones sociales que ha tomado seriamente en cuenta la especificidad de las interacciones sociales entre el objeto y el sujeto de conocimiento, que otorga a las prácticas institucionales y a las ideologías una intervención sobre la construcción conceptual de los niños. En este sentido, coincidimos en algunas tesis de Piaget y García (1982): “La significación asignada a un objeto en un momento dado, dentro del contexto de sus relaciones con otros objetos, puede depender, en gran medida, de cómo la sociedad establece o modifica la relación entre el sujeto y el objeto.”

En síntesis, en nuestro compromiso teórico con la posición constructivista para ponderar el proceso de conocimiento, hay que dar cuenta de cómo el sujeto y el objeto interactúan, constituyéndose dialécticamente. Sobre todo, apuntamos a relevar que dicha interacción es a la vez de orden epistémico y de orden social. En otras palabras, postulamos una “tensión esencial” entre la construcción conceptual de las nociones sociales y la presión institucional sobre los sujetos que participan de la vida escolar. El conocimiento jurídico y moral constituye un sector del conocimiento de “dominio” social, cuyos rasgos constructivos están marcados por las interacciones sociales, en nuestro caso los niños en tanto agentes sociales de instituciones disciplinarias. (Castorina y Gil Antón, 1996).

Hasta aquí hemos realizado una caracterización de otros estudios actuales sobre la noción de intimidad en los niños y formulamos nuestro propio recorte del problema de investigación en base a un marco teórico constructivista “revisitado”. Ahora nos ocuparemos de presentar los aspectos metodológicos y algunos resultados provisionales a fin de poner a prueba nuestras tesis de una dialéctica entre las prácticas institucionales y la elaboración conceptual

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Se realiza un estudio cualitativo de carácter exploratorio, que busca ampliar y delimitar, mediante una elaboración conceptual sustentada empíricamente, las restricciones institucionales al conocimiento de dominio social.

a) Muestra

La muestra estará constituida definitivamente por 15 sujetos de entre 7 y 12 años de clase media que asisten a un colegio de gestión privada de la ciudad Autónoma de Buenos Aires. El 46,6% serán de sexo masculino y 53,3% de sexo femenino. Lo que presentamos aquí es un avance de la investigación, con datos provenientes de una muestra relevada de 7 sujetos, manteniendo la misma proporción de género.

B) EL PROCEDIMIENTO CLÍNICO CRÍTICO

Para la indagación propuesta se realizan entrevistas individuales, de carácter clínico crítico, por ser un método que permite obtener datos pertinentes para reconstruir las argumentaciones infantiles que justifican sus ideas acerca de los objetos sociales. Se presentan cuatro narrativas en las que se describe una transgresión, por parte de una autoridad escolar, del derecho a la intimidad de un infante.

Una vez obtenidas las respuestas infantiles se formulan las categorías de análisis que nos permiten organizar los datos para su posterior análisis. De este modo, se ordenan los aspectos recurrentes en las respuestas a los problemas que son planteados en esta indagación. El análisis de dichas categorías permitirá formular hipótesis acerca de las ideas infantiles y luego vincularlas con otras que surgen de las distintas categorías.

c) La entrevista en base a una narrativa

En las entrevistas se presentan diferentes narrativas con el fin de indagar desde distintos puntos las consideraciones de los niños acerca de su derecho. Presentaremos en este apartado el ejemplo de una de las narrativas presentada a los sujetos de la muestra:

Una niña está triste por que sus padres se han separado. La maestra, que sabe lo que a ella le está pasando, decide contarle esto al resto de sus compañeros de grado para poder ayudarla.

Luego, se realiza la indagatoria crítica donde se rastrean cual es la opinión del niño ante la historia, en que circunstancias considera que la maestra puede contar lo sucedido al resto de los alumnos y cuando no. Además se indaga acerca de cuales son las legitimaciones que elabora el niño para justificar las acciones de la maestra.

El tipo de preguntas realizadas nos permite rastrear de modo indirecto si las relaciones asimétricas que vive el niño con las autoridades escolares influyen en el curso y desarrollo de ideas infantiles de dominio social.

d) Las categorías de análisis

Presentaremos aquí algunas categorías elaboradas sobre la base del estudio de algunos casos piloto y del marco teórico, que nos han permitido analizar las distintas respuestas dadas en las entrevistas:

1. Reconocimiento de algún espacio íntimo o privado¹

En un primer nivel de diferenciación hallamos que los sujetos reconocen que existen ciertos aspectos personales de los que pueden disponer en sus actividades dentro de la institución escolar.

¹ Si bien el término “privado” es polisémico, designa tanto aquellas particiones particulares autónomas de tutela estatal como los resquicios personales e íntimos que cada sujeto decide no hacer público nuestra utilización del término es mas cercana a esta última definición.

Por ejemplo, lara (10;1), considera que la maestra no puede leer un papel escrito que una niña le pasa a otra (ver en nota 3 la narrativa con la que esto es indagado) “Pero la nena tiene liber... si no quiere mostrárselo a la maestra me parece que tiene derecho a decirle que no, porque puede ser algo privado o algo que no quiere que la maestra se entere”

2. Reconocimiento del derecho

En un segundo nivel de diferenciación tenemos ya un reconocimiento de una esfera personal o íntima y se busca diferenciar hasta que punto sostiene el respeto de esta esfera como un derecho adquirido.

2.1. Condicionada: ¿Cómo?

El sujeto reconoce su derecho a la intimidad pero éste puede ser transgredido por la autoridad en algunas circunstancias que denominamos condicionantes:

a. Ayuda de la autoridad escolar

- Hemos encontrado algunos casos en los que la acción de la autoridad escolar es pensada como una ayuda que brinda al niño de la narrativa, siendo un obstáculo para conceptualizar de modo más objetivo el derecho en cuestión.

En este caso podemos citar como ejemplo lo que dice Luca (9;8) cuando se le pregunta por qué cree que la maestra puede contar a todo un grado que los padres de una compañera se separaron:

“La maestra, lo que hizo, está bien... para que los chicos la ayuden, para que los chicos sepan...”

b. Por resultado positivo

- En este caso, se considera que si la vulneración del derecho a la intimidad produjo un bienestar para el niño de la narrativa (por ejemplo, luego de que los compañeros del niño de la narrativa toman conocimiento de que sus padres se separaron lo ayudan a sentirse mejor) no es visible el derecho a la intimidad. Como ejemplo puede verse la respuesta de Agustín citada mas adelante -“...si la maestra se lo cuenta y los chicos la empiezan a cargar está mal. Y si la maestra se lo cuenta y los chicos la ayudan estaría bien.”-

c. Por disciplina escolar

- Aquí, el niño considera que se puede vulnerar el derecho a la intimidad con el fin de llevar a cabo la tarea escolar: disciplina, tarea, etc.

Ejemplificaremos esta categoría con lo que dice lara cuando se le pregunta cómo evalúa que la maestra tome el papel escrito de la niña si no es la primera vez que ella envía un mensaje escrito a una compañera en hora de clase:

- “...una cosa es, como antes, que agarre el papel y sea la primera vez que se lo pase y sea algo privado. Pero ahora, si lo hace muchas veces, me parece que ahí si la maestra tiene que hacer algo. Viste, porque tampoco tiene que todos los días pasarse un papel, lo tiene que ir a retar”

d. Por lugar institucional

- El niño considera que puede tener derecho a la intimidad en alguna hora o momento (por ejemplo en el recreo) y no en otro (por ejemplo el aula).

Tomemos lo que dice Uchi (11;9) en relación al caso hipotético que el papel de las niñas sea leído por una maestra en el recreo:

“Totalmente desubicado, me parece. Porque es algo que están haciendo las nenas en el recreo, en su tiempo libre, no están en clase, no están perjudicando a nadie”

2.2. Incondicionado

Es cuando el sujeto considera que la única condición para usufructuar el derecho a la intimidad es ser niño, es decir que su reconocimiento no está atado a los condicionantes antes mencionados.

Como un ejemplo de ello comentaremos las consideraciones de lara ante una directora que abre las mochilas de sus alumnos para encontrar un útil perdido, siendo un curso con un habitual mal comportamiento:

“Y, tampoco me parece que esté muy bien [que revise las mochilas]. Porque si los chicos, por más que se porten mal o se saquen malas notas... eh... son sus mochilas. Tampoco puede ir y abrirlas sin pedir permiso.”

2.3. No hay derecho

Cuando en toda la entrevista no aparece, aunque sea en algún momento, algún límite a las acciones de la maestra, decimos que no hay una conceptualización del derecho.

Por ejemplo, cuando a Juan Antonio. (7;6) se le presenta la historia comentada en el punto c en el apartado *aspectos metodológicos* de este artículo, lo primero que dice:

“[Lo que hace la maestra] está bien [...] Por que muchas personas tienen que ayudar a las personas que les pasa algo”

En este caso no aparece ningún derecho que limite la acción de la maestra.

2.4 Oscilación

El niño oscila entre considerarlo un derecho incondicionado o reconocer algún condicionamiento de los antes planteados.

El diseño y definición de estas categorías es en buena medida provisorio ya que depende en última instancia del avance mismo de la indagación, en cuyo transcurso se irán modificando y delimitando con mayor claridad. A su vez, las categorías aquí presentadas solo son una parte de las utilizadas por nosotros para analizar la muestra. Hemos elegido aquellas que consideramos atinentes al problema planteado en la introducción.

ALGUNOS RESULTADOS PROVISORIOS

A lo largo de las entrevistas encontramos que todos los niños reconocen, aunque sea en algún momento, un espacio personal exento de intromisión ajena. Este espacio

es caracterizado, generalmente de dos maneras: Algunos lo consideran un espacio que les pertenece, siendo pensado en cierto modo como un objeto o como algo que no se da a conocer por el solo hecho de que pertenece al niño. Otros, llegan a pensarlo como un resquicio íntimo cuya publicidad depende de la decisión del niño. En este último caso, el niño decide a quién y qué da a conocer lo propio siendo una concepción de mayor flexibilidad que en el primer caso. En síntesis, la mayoría de los sujetos conceptualizan la intimidad, coexistiendo a veces en un mismo sujeto ambas perspectivas.

Si bien los datos analizados nos permiten conjeturar que la construcción de un espacio íntimo se produce de manera temprana, la conceptualización de un derecho incondicionado² a la intimidad, se produce tardíamente y parece tener un desarrollo singular.

En consonancia con los datos provenientes de las entrevistas podríamos esbozar cierto desarrollo de las ideas infantiles a la manera de una génesis (con la muestra disponible solo podemos hacer este tipo de propuesta). En un primer momento, los sujetos reconocen con más claridad su derecho a la intimidad en aquellas situaciones donde la vulneración de la intimidad del niño trae aparejada una manipulación de bienes que podríamos considerar su propiedad privada, por ejemplo, cuando la autoridad escolar revisa las mochilas de los alumnos. A su vez, los primeros acercamientos a la noción de "derecho" están asociados con las consecuencias negativas que conlleva su trasgresión. Esto puede verse en los casos en los que la vulneración del derecho a la intimidad produce un malestar emocional al niño o algún tipo de maltrato como consecuencia de que algo privado se haga público. Solo posteriormente parecería deslindarse de las consecuencias para pensarlo con cierta autonomía.

A su vez, en la recopilación de los datos pudimos encontrar que el reconocimiento de un derecho como incondicionado depende, en buena medida, de la situación en la que se presenta la intimidad. Parecería que la visibilidad del derecho dependiera de las condiciones contextuales en las que aparece y se evidencia. Como ya lo hemos comentado en el ejemplo en el que la vulneración al derecho también comporta una manipulación de los "bienes" del niño, se reconoce con mayor facilidad de manera incondicionada el derecho en cuestión.

En cambio, encontramos situaciones en las que los niños reconocían con mayor dificultad el derecho o lo ha-

cían considerando ciertas condiciones que limitaban la posibilidad de pensarlo de manera objetiva o como incondicionado. Por un lado, en la historia citada en el apartado de metodología, donde la vulneración traía aparejada una ayuda para el niño y por el otro cuando la intromisión de la autoridad escolar se producía luego de que el niño de la historia transgredía la normativa institucional. Sin embargo, en estas últimas situaciones se encontraron respuestas oscilantes:

Ni bien se presentaba la historia, los sujetos consideraban de manera condicionada o incluso no reconocían una esfera íntima. A pesar de ello, luego de la contraargumentación donde se les comentaba que otro chico de su edad había reconocido una trasgresión a la intimidad en la acción de la autoridad escolar, pasaban a tener en cuenta en su argumentación el derecho a la intimidad del niño de la narrativa, el que había sido transgredido. Incluso algunos sujetos llegaban a concebir el derecho de forma incondicionada, pero para ello, el entrevistador había tenido que introducir la idea de "derecho a la intimidad" por medio de la contraargumentación.

La oscilación en los sujetos más pequeños asumió características específicas: pasaban de vislumbrar de manera alternativa la ayuda de la autoridad, en cuyo caso no veían como una trasgresión su accionar, o el derecho a la intimidad, considerando como trasgresión la acción de la autoridad. En estos casos defendían con mucha dificultad la incondicionalidad del derecho no pudiendo argumentar con claridad o respondiendo con fabulaciones.

En cambio, los sujetos más grandes, luego de que tomaban en cuenta el derecho a la intimidad podían dar cuenta de una integración de esta idea dando argumentos de cierta solidez en su favor.

Veamos esto en las respuestas que dan los niños:

Entrevistador: (Plantea la historia en que las niñas se pasan entre sí un papel escrito³) "¿Y qué te parece lo que hizo lo maestra?"

Juan Antonio (7;6): "Algo bueno porque le enseñó a la nena que se tenía que concentrar."

Entrevistador: (Contrargumenta diciendo que otro chico de su misma edad consideraba que la maestra no podía leer papeles que pertenecían a los niños por que es algo que corresponde a los aspectos personales de cada uno)

J. A: "Estoy de acuerdo (con el chico de la contraargumentación)."

Entrevistador: "Y esto que vos decías que estaba bien

² A lo largo del artículo presentamos una diferencia entre reconocimiento incondicionado y reconocimiento condicionado del derecho. Entendemos que el derecho a la intimidad es conceptualizado por el niño como incondicionado cuando se considera que por el solo hecho de ser niño se adquiere el derecho a la intimidad. Hablamos de derecho considerado como condicionado cuando el niño restringe la atribución del derecho por algún motivo, ya sea características de la situación, actitud de la autoridad, etc. Así la condicionalidad del derecho tiene una mayor amplitud conceptual que la definición de Leiras (1994), donde extrajimos la distinción.

³ La historia presentada es la siguiente: En el aula, en una hora de clase una nena escribe un papelito a una compañera y se lo pasa mientras la maestra esta 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. La maestra le vuelve a pedir que se lo dé. Entonces la nena se lo da el papelito. La maestra se va a un costado del aula sola, abre el papelito y lo lee en silencio (extraída de Helman, 2005).

que lo leerlo, ¿qué te parece?”

J. A.: “No, es que me confundí con otra cosa.”

Entrevistador: “¿Con qué otra cosa? A ver...”

J. A.: “No, no sé con qué otra cosa, que ahora no me acuerdo.”

A continuación, pasaremos a distinguir los distintos tipos de condicionamientos que encontramos en los sujetos de la muestra, estos parecerían funcionar como un obstáculo a la construcción cognitiva del derecho a la intimidad:

Por un lado encontramos el que denominamos como *ayuda de la autoridad escolar*, en este caso la acción de la maestra o la directora es pensada como una ayuda que brinda a los niños y por ello no comporta una vulneración al derecho a la privacidad. A su vez, y tal vez como un condicionante emparentado con el anterior, hallamos lo que hemos llamado condicionante por *resultado positivo*, cuándo la trasgresión del derecho tiene consecuencias que favorezcan de alguna manera al cuidado del niño a quien se le vulnera el derecho, parece anularse la posibilidad de ver una trasgresión allí.

A este respecto, ejemplifiquemos con la respuesta de Agustín (9;8) cuando se le consulta por las posibilidades que tiene la maestra de contar en un aula que los padres de un alumno se separaron:

“...si la maestra se lo cuenta y los chicos la empiezan a cargar está mal. Y si la maestra se lo cuenta y los chicos la ayudan estaría bien.”

Por otra parte, también encontramos como un condicionante la *disciplina escolar*, por esto entendemos que se habilita a la maestra a transgredir el derecho a la intimidad por que su acción tiene la finalidad de restituir el orden disciplinar del aula, ya sea en forma de una sanción al niño que trasgrede la normativa escolar o como una manera de restablecer el dictado de clases.

Así, cuándo el entrevistador presenta la historia de las niñas que se pasan el papel escrito no siendo la primera vez que ellas se comunican de ese modo durante la clase, el sujeto Uchi (11;9) dice:

“No lo podría (se refiere a tomarle el papelito a la niña). Ahora, si no es la primera vez que pasa, si pasa seguido, si pasa en todas las clases y ya la maestra no puede enseñar por que se distrae con una sola nena o dos de un grupo. Creo que es necesario porque hay un grupo. Y el grupo no son esas dos personas y es necesario para que los demás aprendan que los demás puedan ayudarlos y se puedan ayudar entre todos”.

Las posibilidades de los sujetos de pensar el derecho a la intimidad y el modo en que lo hacen depende en buena medida de qué aspectos destaquen en la situación. Muchos sujetos centran su atención en la ayuda que eventualmente brinda la autoridad escolar (ver narrativa en metodología) imposibilitando ver una vulneración a su intimidad. A su vez, cuando los sujetos apelan a la intervención didáctico-pedagógica de la maestra, como por ejemplo la restitución del dictado de una clase, tam-

bién se invisibiliza su derecho a la privacidad.

En cambio, los sujetos de la muestra, podían reconocer como incondicionado al derecho en aquellos casos que se centran en los aspectos personales del niño. Entre otros datos relevantes, señalamos las distinciones que hacen los niños respecto de los diferentes espacios institucionales: para la mayoría de los sujetos de la muestra no existe ninguna posibilidad de que la intimidad sea vulnerada en el recreo, donde suelen reconocer que es un espacio libre, en buena medida de las exigencias disciplinares que perciben en el aula. Veamos dos fragmentos de protocolo:

Entrevistador: “Pero, ¿por qué estaría mal en el recreo?”
-leer un papel escrito que le pasa una nena a otra- “Vos decís los nenes descansan....”

Juan Antonio: “Porque es un momento que los chicos están descansando”

Entrevistador: “¿De qué descansan?”

J. A.: “De trabajar”.

El Entrevistador le pregunta al niño qué le parece si la maestra lee el papel que una nena le está pasando a otra en el recreo:

Agustín: “Que está mal lo que hizo la maestra porque en el recreo si se pueden mandar cosas y cosas y hacer cosas ellos solos. Se pueden decir cualquier cosa en el recreo. Pero en la clase, cuando están dando clase, no se pueden pasar cosas.”

Entrevistador: “Pero era una nena que se portaba mal y podía estar escribiendo una mala palabra...”

Agustín: “Y si, en el recreo se puede. Porque es libre el recreo. En clase no.”

En cambio en el aula, bajo ciertas circunstancias se habilita a la autoridad escolar a manipular algunos aspectos personales de los alumnos. Aquí encontramos lo que hemos llamado condicionamiento por el *lugar institucional*.

EL RECONOCIMIENTO SOCIAL DE LOS DERECHOS

En base al análisis de los datos recogidos en la investigación podemos inferir algunas hipótesis teóricas provisionarias. El surgimiento de un derecho a la intimidad es producto de un proceso constructivo que va desde el reconocimiento de un espacio íntimo y ajeno a los demás al establecimiento de expectativas de respeto de dicha delimitación, ya sea condicionada o incondicionada. En este punto encontramos que el establecimiento de la incondicionalidad del derecho no se da de manera generalizada en todas las situaciones, las consideraciones de los niños dependen de la situación específica que se les presenta. En esta misma dirección, los datos nos habilitan a pensar que la delimitación conceptual del derecho en cuestión que hace el infante es inseparable del contexto en el que se produce su construcción. Consideramos que si para el niño el derecho a la intimidad tiene su límite o se elimina cuando contradice el dictado de una clase o el desarrollo de la tarea escolar,

ello se debe a que su construcción conceptual se produce teniendo en cuenta ciertas características de la práctica escolar.

El propio desarrollo de la vida escolar marca los límites del derecho a la intimidad, en el sentido de que este tiene una caracterización específica en la escuela que no coincide con las prerrogativas jurídicas tal como son otorgadas por la *Convención de los derechos del niño*. En este sentido, las conceptualizaciones singulares de los niños serían sus intentos explicativos para comprender el derecho a partir de las coacciones de las que son blanco. Así concebido, el objeto de conocimiento infantil no pierde su "vitalidad social" cuando es elaborado, muy por el contrario, el modo en que es conceptualizado se produce mientras el sujeto mismo es actor en la trama institucional, no sería posible sin esta participación institucional. Por ejemplo, los sujetos de la muestra llegan a considerar de manera incondicionada sus prerrogativas jurídicas en el recreo, parece allí un pleno sujeto de derecho, y estas se restringen ni bien pasa la puerta del aula. Aquí, según la mirada del niño, se reconfiguran sus atribuciones jurídicas, de modo tal que lo considerado como personal puede caer, en algunas circunstancias, bajo la vigilancia de la maestra.

En esta misma dirección podemos pensar los distintos aspectos que toman en cuenta los sujetos de la muestra para pensar la historia que le presenta el entrevistador. Como ya lo dijimos, cuando el niño o la niña ponen en el centro de su concepción la ayuda que está brindando la maestra -así como también cuando se centran el despliegue de la disciplina escolar- parecería anularse la posibilidad de pensar en el derecho a la intimidad. Tomemos por caso la limitación que encuentran algunos sujetos de la muestra al derecho a la intimidad cuando la su trasgresión se da en el marco de una ayuda que brinda la autoridad al niño. En este caso, pensamos que las argumentaciones infantiles se asemejan a ciertas legitimaciones que encuentra el niño de los fenómenos sociales que, en parte, se le imponen. Estas explicaciones de que la maestra está habilitada para otorgar su ayuda, a vulnerar la privacidad del niño, no parecen ser producto únicamente de su elaboración personal, sino que suelen ser ideas sociales asociadas a la labor docente que de alguna manera son tomadas en cuenta por el niño para elaborar su objeto de conocimiento.

A su vez, cuando el niño afirma que puede vulnerarse su derecho a la intimidad porque se está priorizando el desarrollo de la labor escolar está dando cuenta de los términos en los que concibe su derecho a la intimidad. Dicha conceptualización es impensable si no se tiene en cuenta a la institución donde se produce, si no se consideran las características disciplinares que marcan las condiciones de producción cognitiva de un niño escolarizado.

Por otra parte, como ya lo hemos dicho, los sujetos de la muestra reconocen con facilidad y tempranamente el

derecho a la intimidad cuando este se superpone con otros derechos. En los casos analizados este reconocimiento se da en situaciones en las que la privacidad se entrecruza con prerrogativas jurídicas de mayor reconocimiento social. Por ejemplo, los datos recogidos nos habilitan a pensar que cuando la trasgresión a la intimidad trae aparejada una vulneración a la propiedad del niño, aquella es rápidamente reconocida como un límite al accionar de la autoridad. Casi todos los sujetos de la muestra consideran que bajo ninguna circunstancia pueden entrometerse en todo lo que constituye su propiedad privada.

En esta misma línea, se puede comprender con mayor claridad que los primeros acercamientos conceptuales al derecho en cuestión estén relacionados con la admisión de que su vulneración conllevaría algún tipo de malestar para el niño. Aquí estaríamos ante el reconocimiento de ciertos cuidados, de amplia difusión en nuestra sociedad, tendientes al bienestar de los infantes. Como ya lo comentamos en la introducción del trabajo, el derecho a la intimidad está en fuerte relación con la admisión de una esfera que se sustrae del accionar de los otros y de la que dispone el infante haciendo de sí mismo un sujeto activo en el usufructo de sus derechos. Este tipo de derechos tiene menor fuerza social que aquellas prerrogativas relacionadas con el cuidado de la infancia. Parecería que existe una mayor "tolerancia", que se espeja en las concepciones de los propios niños sobre aquellos derechos que los colocan en una relación de dependencia respecto de la tutela de la autoridad escolar. Estas distinciones preexisten al niño, son valoraciones que se dan de manera general tanto dentro como fuera del escuela y de las que el sujeto se apropia.

UNA CONCLUSIÓN PROVISORIA

Por último, retomamos la discusión presentada en el comienzo del trabajo, desde el punto de vista de una epistemología histórica, el objeto jurídico y moral sobre el que preguntamos a los sujetos resulta de una estructuración social: es el producto de un proceso de abstracción histórica que llevó a la construcción de la de intimidad tanto como el derecho a disponer de ella. Dicho objeto será reconstruido por los niños de nuestro tiempo, quienes elaboran su conceptualización dentro de las mismas prácticas escolares donde se reproducen y toman cuerpo las nociones a las que hemos aludido. De ahí que sea factible identificar distintas instancias en el proceso de conocimiento de ese derecho, pero sin que los niveles de elaboración expresen una génesis natural y universal.

Hemos postulado la tesis de que las ideas del niño acerca del derecho a la intimidad no pueden entenderse sin tener en cuenta su participación en un ámbito institucional. Los datos recolectados nos llevan a ponderar en la construcción cognitiva de la noción de derecho a la inti-

midad los aspectos de los diversos niveles de las prácticas institucionales y algunas creencias sociales. Más aún, estamos aportando elementos de juicio empíricos para sostener que estas últimas limitan y a la vez posibilitan la conceptualización infantil.

En nuestro enfoque, un objeto de conocimiento social debe ser comprendido en las múltiples condiciones que dejan su sesgo en el proceso de elaboración de las ideas. Esto es, para considerar las nociones de los sujetos acerca del derecho mencionado debemos tomar en cuenta algunas características de la escuela, como ser su carácter disciplinar, así como el reconocimiento social de dicho derecho más allá del aula, incluso la intervención de ciertas creencias sociales, tanto dentro como fuera del colegio. En esa trama el niño construye su objeto.

Por otra parte, los datos que se han elaborado aquí no permiten sostener la tesis de que un conocimiento social de los niños pueda constituirse solo en una institución, en este caso la escuela, sino que es el resultado de sus conceptualizaciones en los distintas instituciones de las que participa. Lo que hemos intentado mostrar es que la práctica escolar marca en buena medida las nociones que tiene el niño de su derecho a la intimidad.

Hemos mostrado los resultados provisorios de una investigación en curso, los que hasta el momento son bastante aproximados a los obtenidos por Helman (2005; 2007) pero quedan abiertos diversos interrogantes. Por una parte, nos falta aún tomar datos de una muestra más amplia de sujetos, los que son imprescindibles para verificar nuestras hipótesis o para reformularlas. Además, es preciso aclarar en qué medida y de qué modo la práctica escolar de un niño, incluso sus significaciones sociales, influyen en la construcción conceptual. Tal hipótesis es consistente con el análisis que hemos hecho, pero no han sido indagados específicamente, deben ser objeto de otra investigación, donde confluyan los métodos de la psicología genética con los procedimientos de observación de las prácticas institucionales a las que hacemos referencia. Es decir, al estudiar las ideas de los niños hay que dar cuenta de la intervención específica de la práctica escolar en la que aquellas se producen.

BIBLIOGRAFÍA

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989) *Convención sobre los Derechos del Niño*. New York: Naciones Unidas, CRC.
- Ariès, P. (1989). Por una historia de la vida privada, en *Historia de la vida privada*, Dirigida por Philippe Ariès y Georges Duby, *Del Renacimiento a la Ilustración*, 3, (pp. 7-19). Madrid: Taurus.
- Castorina, J. A. y Lenzi, A. M. (2000). Algunas reflexiones sobre una sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar. En J.A. Castorina y A. Lenzi (Comps) *La formación de los conocimientos sociales en niños*. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. 19-40. Barcelona: Gedisa.
- Castorina, J.A. y Faigenbaum, G. (2000). Restricciones y conocimiento de dominio: hacia una diversidad de enfoques. En J.A. Castorina y A. Lenzi (Comps) *La formación de los conocimientos sociales en niños*. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. 19-40. Barcelona: Gedisa.
- Castorina, J. A & Gil Antón, M (1994). La construcción de la noción de autoridad escolar. problemas epistemológicos derivados de una indagación en curso, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. 5, Año 3 (pp. 63-73). Buenos Aires: Miño y Dávila - UBA. Facultad de Filosofía y Letras.
- Castorina, J.A (2005) La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista, en J.A. Castorina (Coord.) *Construcción Conceptual y Representaciones sociales*.19-44. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Castorina, J.A. y Lenzi, A.M. (2000). Algunas reflexiones sobre una sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar, en J.A. Castorina y A.Lenzi (Comps) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona. Gedisa
- Chartier, R. (2006) La historia de la vida privada, veinte cinco años despues. Algunas reflexiones historiográficas. *Interpretaciones. Revista de Historiografía Argentina*. 1. Extraído el 11 de diciembre, 2007, de <http://www.historiografia-arg.org.ar/numero%201.htm>
- Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social, en Turiel, E.; UNESCO, I y Linaza, J (Comps.) *El mundo social en la mente infantil* (pp. 245-328). Madrid: Alianza
- Duby, G. (1987). Prefacio, en *Historia de la vida privada. Del Imperio romano al año mil*, 1, (pp. 9-11) Volumen dirigido por Paul Veyne. Madrid: Taurus.
- Elias, N. (1989) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociológicas y psicogenéticas*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1982) *La sociedad cortesana*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Helman, M. & Castorina, J.A (2005). Las instituciones y las ideas de los niños sobre sus derechos. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Helman & Castorina (2007). La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos. En J. A. Castorina (Ed.) *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo* (pp.219-242). Buenos Aires: Aiqué.
- La Taille, Y. de; Bedoia, N.G. & Gimenez, P. (1991). A construção da fronteira moral da intimidade: O lugar da confissão na hierarquia de valores morais em sujeitos de 6 a 14 anos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 91-110.
- La Taille, Y. (1995). La genèse de la conception du droit ou secret chez l'enfant. *Enfance*, 4, (pp. 443-450). Presses Universitaires Française: Evry.

- La Taille, Y. (1996). A gênese da noção de segredo na criança, en *Psicología: Teoria e Pesquisa*, 12, (pp. 245-251). Brasília
- La Taille, Y. (1998). *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática.
- Leiras, M. (1994). *Los derechos del niño en la escuela*. Buenos Aires: UNESCO.
- Piaget, J.; García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*, México: Siglo Veintiuno.
- Rosa de Costa, M. (2007): A sociologia configuracional de Norber Elias. Eos estudos sobre a infansia. X Simposio internacional processo civilizador. Campinas Brasil.
- Siede, I. (2007): La educación política. Ensayos sobre la ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires: Paidós.

Fecha de recepción: 25 de marzo de 2008

Fecha de aceptación: 13 de junio de 2008