

LA CONSTRUCCION DE LA NOCION DE AUTORIDAD ESCOLAR:

*Problemas epistemológicos derivados de una
indagación en curso.*

JOSÉ ANTONIO
CASTORINA*
MANUEL GIL ANTON**



* Profesor en filosofía. Investigador del CONICET. Secretario de Investigación, Fac. de Psicología (UBA). Profesor titular de la cátedra Psicología y epistemología genética, Fac. de Psicología (UBA). Profesor titular interino, cátedra de Psicología genética, Fac. de Filosofía y Letras (UBA).

** Licenciado en sociología. Investigador del Centro de Estudios Avanzados del I.P.N. (Centro de Metodología y Epistemología de la Ciencia), México D. F. Profesor de la UNAM, Xochimilco, México D. F.

Las investigaciones sobre la psicogénesis de los conocimientos sociales han pretendido ser una extensión del programa original establecido por J. Piaget. Desde la década de los sesenta diversos estudios se han ocupado de la formación de nociones sobre las normas sociales gobernadas por la justicia, es decir la moral, así como sobre los conocimientos de los otros o de nosotros mismos, esto es, la dimensión psico-social y, también, se han realizado trabajos al respecto del conocimiento de las instituciones y procesos sociales, tales como las relaciones económicas, el sistema político y otros sistemas de autoridad (Delval, 1989).

Cabe señalar que la mayoría de los trabajos emprendidos han logrado buenas descripciones de secuencias de ideas infantiles, cuestión que es relevante, pero la tarea de ofrecer reconstrucciones psicogenéticas equivalentes a las logradas en otros dominios, con un grado semejante de precisión, es una labor aún por realizar, así como la postulación de explicaciones sobre los procesos cognoscitivos comprometidos en ellas.

Los conocimientos sobre la autoridad escolar se podrían situar dentro del grupo de las nociones atinentes a las instituciones sociales, y su investigación plantea una serie de cuestiones epistemológicas que son comunes al conjunto de los estudios psicogenéticos en el dominio de la experiencia social. Estas cuestiones son de dos tipos: en primer lugar, aquellas referidas a la caracterización de las nociones que elaboran los niños, es decir, el tipo de sistema conceptual que podríamos atribuirles, el modo en que se reorganizan estos sistemas y su relación con los instrumentos estructurales más generales del conocimiento. En segundo lugar, estos análisis conducen a un problema fun-

damental: la cuestión de la peculiaridad del modo en que los niños forman sus ideas sociales en comparación con el correspondiente a otros dominios del conocimiento. Expresado como pregunta. ¿Es posible postular algún tipo de especificidad, propias de las interacciones entre sujeto y objeto, en el proceso de construcción de las nociones infantiles referidas al mundo social?

En este texto, se presenta en la primera parte una síntesis de los trabajos publicados por J.A. Castorina y A. Lenzi, como directores del Proyecto "Psicogénesis de la conceptualización infantil sobre la autoridad escolar" (J.A. Castorina, A. Lenzi, 1992, 1994). En la segunda parte se presentan algunas reflexiones acerca de su significado epistemológico, realizadas por los autores del artículo.¹

1. Características de la investigación

1.1. Las preguntas básicas

El objetivo de la investigación ha sido reconstruir la psicogénesis de las nociones infantiles acerca de la autoridad escolar, tratando de dar respuesta a problemas como los siguientes: ¿Cómo llegan a concebirla en términos propiamente institucionales? ¿Quién manda y hasta dónde puede hacerlo en la escuela? ¿Cuáles son los límites de lo que pueden hacer los directores y maestros? ¿En qué tipo de relación jerárquica se ordenan las relaciones de autoridad? y, sobre todo, ¿con qué argumentos fundan los niños el derecho de las autoridades a prescribir y su obligación de obedecer? Por otra parte, también se pretende indagar si las nociones infantiles sobre estos temas, alcanzan a constituir sistemas conceptuales o "teorías" sobre la autoridad escolar; de ser así, ¿qué modificaciones se pueden advertir entre un sistema conceptual y otros posteriores y ¿qué filiaciones se pueden establecer entre los niveles identificados?

Las cuestiones mencionadas se refieren exclusivamente a los aspectos normativos de la autoridad escolar, sin considerar los que remiten al poder, la autoridad de facto o al ejercicio coactivo del disciplinamiento sobre los niños.

1.2. Presupuestos teóricos y aspectos metodológicos

La hipótesis principal que ha orientado la indagación postula que los niños producen ideas originales sobre la autoridad escolar que no podrían ser explicadas como resultado de la simple recepción de informaciones externas. Se está postulando la tesis constructivista según la cual esas nociones resultan de una compleja interacción con el objeto, de una elaboración e interpretación propias de la información disponible, asimilando una parte de ella y dejando de lado otra. La indagación se propuso reconstruir las vicisitudes del modo en que los niños constituyen a la autoridad escolar en objeto de conocimiento, al postular sus propias hipótesis al respecto de sus propiedades y condiciones de legitimación.

Esta tesis epistemológica afirma la interacción constructiva como condición imprescindible para la producción de cualquier conocimiento. Sin embargo, la interacción constructiva siempre ocurre en un campo es-

pecífico de referencia, y, por lo tanto, respecto de determinados objetos. Asumir esta condición le otorga a la interacción cognitiva rasgos específicos que resultan muy relevantes en el proceso de investigación. Este último punto será atendido en la segunda parte del texto.

Por otra parte, se ha recurrido a la perspectiva histórico-crítica en el sentido de que el examen histórico de las ciencias sociales puede ofrecer el "estado presente" y el proceso de elaboración de los problemas sobre los que se interroga a los niños. Se ha considerado que el objeto de conocimiento definido por las ciencias sociales - admitiendo la variedad de enfoques que allí se presentan - puede servir como marco orientador para interpretar el sentido de las nociones infantiles sobre la autoridad y su modificación. En particular, se ha tomado en cuenta aquel "estado presente" para formular las preguntas a los niños y para categorizar sus respuestas sobre la autoridad escolar, de tal modo que las propuestas teóricas referidas a las formas de dominación política han permitido establecer comparaciones interesantes con el pensamiento infantil y han suministrado parámetros para interpretar las ideas.

De las ciencias sociales se han adoptado - aunque no únicamente - las tesis de Weber respecto de las formas ideales que hacen posible la interpretación de las formas históricas de la dominación: la *carismática*, la *tradicional* y la *legal*. Para la primera, la autoridad se funda en la creencia de que las dotes excepcionales del líder justifican la obediencia. Para la segunda, opera como fundamento la creencia de que la autoridad "ha existido siempre", involucrando la conformidad con la costumbre, pero también la arbitrariedad personal. Si la dominación tradicional ocurre más allá de los límites de la comunidad patriarcal y se extiende territorialmente, se genera un sistema administrativo. En tal sistema patrimonial, el soberano encara la administración como un asunto propio y explota su poder político como complemento de su propiedad privada, al punto de ser propietario de los cargos, cuestión que se ilustra con la retribución de tierras por servicios prestados en la administración. Por último, en la dominación legal la autoridad descansa en la creencia en un sistema de leyes positivas que establece cómo se estatuye y cuáles son los límites a sus prescripciones. (Weber, 1974)

La escuela, como institución, es concebible como una organización cuya estructura tiende a la forma de dominación legal puesto que cuenta con un dispositivo normativo que organiza y legitima sus autoridades.

La autoridad escolar - las relaciones entre las posiciones de autoridad y subordinados - tiene las siguientes notas en el sistema normativo: los maestros y directores cumplen tareas establecidas y, para ello, ocupan cargos legalmente instituidos; los actos de estos funcionarios están autorizados por el sistema legal y el acceso a estos puestos supone una carrera y el cumplimiento de requisitos de idoneidad profesional. Por supuesto, los cargos de maestra y directora no son propiedad de quienes los ocupan, a diferencia de la situación opuesta en un sistema patrimonial, cuestión que, como se verá, resulta relevante para la interpretación de las respuestas infantiles.



La función de la autoridad: Atribuyen tareas parciales a los maestros y directores; los primeros se ocupan claramente de la enseñanza; los segundos realizan inarticuladamente actividades como dar órdenes, dirigir actos escolares o escribir "papeletos" a las maestras. En ningún caso logran interpretar estas actividades como propias de una función.

La indagación a la que haremos referencia se realizó sobre una muestra de 126 niños de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, cuyas edades fluctuaban entre los 6 y los 12 años, pertenecientes a sectores medios y populares. Los resultados que se atenderán remiten al subgrupo de 56 niños correspondientes a los sectores medios.

Cabe mencionar que el diseño definitivo de las preguntas claves fue precedido por tres sondeos exploratorios, con el propósito de acotar lo más precisamente posible las dimensiones problemáticas y tomar en cuenta las respuestas infantiles más originales y sistemáticas. (Castorina, Fernández y Lenzi 1990)

En la investigación se utilizó el método clínico-crítico para la obtención de los datos, y éstos fueron interpretados hasta seleccionar los sujetos que adoptaron perspectivas conceptuales compartidas. Para determinarlas se atendió a las ideas recurrentes de los niños respecto de cada una de las dimensiones elegidas, a la coherencia entre las ideas propias a cada dimensión y, finalmente, a la interpretación provisoria de dicha sistematicidad en términos de "teorías". Hasta el momento, sólo dos "teorías" infantiles se han delimitado, una "minimal" y otra "maximal", que corresponden a las ideas menos avanzadas y a las más avanzadas de nuestra muestra.

1.3. Algunos resultados

Las dimensiones en que se organizan las respuestas infantiles son las siguientes: las funciones de la autoridad, su jerarquía, los límites de sus actos y su legitimación así como las relaciones entre ellas. Se expondrá, primero, el punto de vista de los niños menos avanzados, luego el que corresponde al nivel "maximal" y, posteriormente, un intento de caracterización del cambio conceptual ocurrido entre estos dos niveles.

1.3.1. Los niños menos avanzados

(Castorina y Lenzi, 1991 A)

La institución escolar: Para estos sujetos la escuela aparece con una cierta generalidad: ella está para que los niños vayan a aprender, pero no es concebida como una institución propiamente dicha. Se limitan a describir sólo ciertos aspectos de la institución en forma de tareas realizadas por los protagonistas.

actores escolares: La cadena de mandos es muy débil ya que no está ordenada unívocamente, presentando sólo niveles parciales. Este sería el caso del mando de maestros sobre niños, habida cuenta de las tareas precisas de aquellos. En cambio, cuando los directores ordenan confusamente en la escuela, la subordinación de los maestros es imprecisa y con rasgos de circularidad, cuestión que es clara al afirmar que las maestras pueden mandar a la directora si tienen "más edad".

Si se sigue la cadena de mandos, se llega a la tesis del "dueño", una idea original que organiza buena parte del pensamiento infantil sobre la autoridad: la directora manda porque en el acto de comprar la escuela adopta los rasgos del "dueño". Para algunos niños más avanzados, hay un "constructor original" de la escuela que ha delegado el mando a la directora. Por su parte, el dueño manda directamente a las directoras, maestras y niños.

Josefina - 6 años - formula su versión de la posición de la directora respecto del "dueño" en el siguiente fragmento de protocolo:

- ¿Cómo se llega a ser directora?
- ... porque quizás la hizo...
- ¿Y si ella no hizo la escuela, cómo llegó a ser directora?
- Porque hay un dueño, el que la hizo... y la directora le dió la plata.
- ¿A quién le pagó?
- Al señor que era el dueño de la escuela.
- ¿Y la directora qué es ahora?
- La directora
- ¿Qué pasó con el dueño?
- El dueño se fue, ahora el dueño es la directora...
- ¿El director es siempre el dueño de la escuela?
- Sí, porque manda a los chicos, a la señorita de dibujo y de gimnasia...

Límites a los actos de la autoridad: Por lo general, consideran que las directoras y maestras tienen que hacer lo que corresponde a las tareas que les atribuyen. Asimismo, rechazan las violaciones a las creencias morales básicas, como "pegarles" o "reprenderlos cuando no hacen nada".

Cabe señalar que los límites no son actos que se puedan describir fácilmente ni se ofrecen a la observación del

niño, por lo que deben esforzarse en hacer hipótesis sobre ellos. Un testimonio podría ser la creencia "original" en una protonormativa (libros elaborados por los padres y que entregan a la escuela, o carteles con instrucciones que ha determinado el dueño) que "dice" lo que pueden y no pueden hacer las autoridades.

La legitimidad de las autoridades Los niños, como cualquier súbdito de una autoridad, producen argumentos para justificar la razón de su obediencia. Básicamente, la autoridad se origina en el dueño o en el constructor. Para algunos, este último al nombrar a la directora le delega el mando, dejando prescripciones, de modo que el "acto de decir" sus atribuciones es un acto fundacional. Para otros, el dueño instituye a la directora por el acto de comprar la escuela y le transmite "lo que puede hacer" mediante carteles.

Paula - 6 años - lo expresa así:

- *Los que hicieron la escuela pusieron a la directora.*
- Los que hicieron la escuela, ¿no es que se fueron?
- *Los que hicieron la escuela se quedarían un rato, les enseñaron a decirles bien a la salida a los chicos, como ellos lo decían bien. Entonces, la directora aprendió a decirlo bien y ahí se hizo directora...*

Josefina - 6 años - argumenta:

- ¿Como se hace para ser directora?
- *Pagando al señor que construyó la escuela.*
- ¿Cualquiera puede venir y decirle al señor: yo quiero ser directora?
- *Si pagan.*

Los argumentos infantiles parecen fundar la legitimidad de la autoridad en una delegación "tradicional" y en el "patrimonialismo" de la apropiación de la escuela por su compra. Por otra parte, los niños no postulan "saberes específicos" para el acceso a los cargos, más bien creen que para llegar a ser directora se requieren condiciones personales (como "ser buenas") y no necesitan títulos, bastando ser "grandes" y disponer de experiencia en su propia vida escolar.

Algunas relaciones entre las ideas infantiles: (Castorina y Lenzi, 1991B)

Las respuestas que los niños han dado a las cuestiones propias a cada dimensión indagada, no constituyen piezas aisladas de pensamiento, sino que presentan relaciones que hacen posible la postulación de algún sistema de ideas.

Pueden mencionarse, entre otras: el carácter inarticulado y difuso de las tareas que los niños atribuyen al director no les permite pensar en un orden jerárquico preciso con los maestros. Esto es, lo que piensan de las funciones parece coherente con lo que piensan sobre la jerarquía.

Por otro lado, la débil identidad institucional del director y la inarticulación de sus tareas se puede vincular con

la versión infantil de la jerarquía y la legitimidad. Estos niños observan desde órdenes hasta ritos escolares, pero sin comprender el significado y alcance de tales actos. Ahora bien, ellos se preguntan por la fuente de justificación de lo que hacen y de su mandato, pero al no poder pensar en un sistema normativo ni disponer de información "asimilable" sobre otros niveles jerárquicos, construyen la hipótesis original del "dueño". Esta hipótesis tiene la función de hacer coherentes las ideas entre las diferentes dimensiones, esto es, funciona como su marco organizador pues hace depender al director del dueño, como relación jerárquica y porque anuncia los límites de la acción de los directores por medio de las instrucciones que el dueño ha dejado en sus carteles.

1.3.2. Los niños más avanzados (Castorina y Lenzi, 1994)

La institución escolar: La escuela aparece como una organización social que cumple una función previamente establecida, esencialmente pedagógica y proyectada hacia el futuro. Además, se distingue claramente la autoridad pedagógica del maestro de la autoridad "ordenadora" y "administrativa" del director.

La versión de una institución propiamente dicha se configura a partir de la noción de una autoridad que le es constitutiva, así como por su objetivo pedagógico y el carácter *a priori* de su función.

Las funciones de la autoridad: Se pueden mencionar algunas de las ideas recurrentes; hay funciones que preexisten a las personas, y que definen el "deber ser" de los cargos diferenciándose de los actos de ejecución; las funciones del director, tales como planificar las actividades, controlar las tareas administrativas y docentes o prescribir

para los alumnos, están articuladas alrededor del objetivo de la enseñanza. Definen con claridad las funciones de las maestras y directoras, las que están contenidas ya en los cargos.

La jerarquía de la autoridad: Para estos niños la cadena de mandos está sistemáticamente estructurada dentro de la escuela. Esta cadena está, a su juicio, preestablecida en los cargos y en las funciones que les corresponden y cada persona manda porque ejerce su cargo. Dentro de la escuela la jerarquía es bien precisa respecto de las autoridades con las que los niños interactúan, mientras que por encima del sistema escolar sólo reconocen al supervisor o a la Municipalidad, mismos que, de modo impreciso, subordinan a las autoridades escolares.

Los límites: La forma más recurrente de proponer un límite a los actos de la autoridad es la determinación por los cargos "de lo que pueden y no pueden hacer". También se propone una normativa emanada de la Municipalidad como limitante de las prescripciones de la autoridad. Algunos niños insisten en principios de convivencia



moral por encima de la normatividad positiva.

Lucía - 12 años - afirma:

- ¿Cómo sabe la directora que tiene que mandar?
- ... *el cargo ya dice que tiene que mandar a todos los demás...*
- ¿Cómo hace el cargo para decir?
- *Un cargo de directora está puesto... es un cargo para mandar en la escuela, para dirigir. Entonces, llega a su cargo y tiene que hacer las cosas de una directora...*
- ¿Por qué manda la directora?
- *Es la superior a todos... en la escuela es la que maneja a todos...*
- ¿En qué sentido es superior?
- *El cargo es superior. El ya dice como cargo que es superior...*
- Dame ejemplos de lo que no puede hacer la directora en la escuela...
- *No puede pegarle a un chico, porque no asume su función, no está dentro de lo que tiene que hacer...*

Legitimación: Para estos sujetos la fuente de legitimación de los cargos y de las prescripciones de la autoridad escolar está en el supervisor y sobre todo en la Municipalidad. Esta última la nombra, le “dice lo que tiene que hacer” y aún la puede relevar. Para estos niños, los actos de la autoridad deben ser coherentes con principios morales, como la “justicia”, que desbordan a la propia legalidad. Desde su punto de vista, todos los actores con autoridad en la escuela requieren haber cursado una carrera y contar con saberes específicos para poder ocupar los cargos.

Algunas relaciones entre las ideas de este nivel: En principio, se puede advertir, como hipótesis, un enfoque totalizador que parece presidir las ideas referidas a las dimensiones de la autoridad. Se trata de la versión de la escuela como una institución propiamente social, constituida para cumplir el objetivo de enseñar. Esta perspectiva es coherente con las ideas de cargos preexistentes a las personas e independientes de las ejecuciones; por su parte, los cargos se ordenan jerárquicamente, con ámbitos diferenciados dentro de la escuela.

En el interior de la escuela se puede suponer un sistema organizado alrededor del concepto de cargo y de funciones, lo que permite una visión más objetiva de la autoridad: el sistema de cargos está jerarquizado, limita los actos y legitima el modo de acceso.

Cabe mencionar que si las relaciones de autoridad dentro del sistema escolar están bien estructuradas, no sucede lo mismo con las que se establecen entre la autoridad escolar y la municipal. Así, la Municipalidad le “dice” a la directora lo que tiene que hacer, de modo personalizado. Entre estas dos instancias, las relaciones jerárquicas no están claramente establecidas y sus normas no son percibidas como un código escrito estable.

1.4. El cambio conceptual

Un análisis posterior de la sistematicidad encontrada en los niños menos avanzados y en los más avanzados conduce a la reorganización de los resultados en términos de “teorías” infantiles. Es decir, en un sentido intuitivo y algo debilitado respecto de su uso en ciencia, se les atribuye

a los niños una “teoría” entendida del siguiente modo: un sistema explicativo para las entidades de un dominio, disponiendo de ciertos conceptos articuladores. (Carey 1985)

Las ventajas de esta atribución - de ser pertinente - serían, por una parte, que al precisar las hipótesis y la sistematicidad de las ideas es posible discernir lo propio del sistema conceptual sobre la autoridad; por la otra, se crearían condiciones favorables para el estudio psicogenético, mismo que no procede con base en respuestas aisladas, sino sobre sistemas de ideas, de menor a mayor generalidad.

Los investigadores han comparado las “teorías” en lo que toca a los sistemas explicativos y el dominio al que remiten cuando explican la autoridad escolar. Decir que un niño cuenta con una teoría de la autoridad escolar equivale a afirmar que propone un conjunto de entidades y las relaciona. Es desde ahí que, ante las preguntas del interrogatorio clínico, formula una explicación. Las entidades en las que piensan no son un reflejo del mundo social, sino que se postulan a través de una selección desde la perspectiva interpretativa que adoptan en su desarrollo.

En el nivel de teorización minimal, piensan en objetos como pizarrones, carteles y aulas; en personas como el “dueño” o la directora y en actividades como escribir a máquina o enseñar. El dominio no es aún una institución, sino sobre todo un conjunto de actividades fragmentarias que realizan las personas quienes, a su vez, sostienen entre sí determinadas relaciones de subordinación.

Es muy importante reconocer que entre las entidades observables, las que creen constatar, figuran, además de las reconocidas (como directoras o aulas) otras que son “observables inventados”, como sería el caso del “dueño”, creado para cerrar la interpretación, o los carteles que éste pone para orientar al director.

Respecto de las explicaciones, ellas constan de las razones que dan para responder a los problemas que plantea el dominio de las relaciones. Así, a la pregunta de por qué mandan unas personas sobre otras, dan respuestas como: “una señora manda a otra porque es más vieja”, o “una maestra puede mandar a un niño si tiene más de veinte años”. De modo semejante, ante la cuestión de quién la autoriza para mandar, responden aludiendo al “dueño” que legitima los actos de esa persona.

Debemos mencionar que las explicaciones de los niños de cualquier edad ante estos problemas son “por razones”, esto es, no se orientan por la vía de suministrar causas eficientes de lo que sucede, sino procuran que su explicación se oriente por la necesidad de justificar o invalidar, tanto los actos como una elección o una posición, dando razones suficientes en términos de valores, normas o niveles superiores de jerarquía. (Harris y Doyal, 1986)

En los niños más avanzados de la muestra, por el contrario, el dominio de conocimiento es “institucional”, es decir, piensan que los individuos realizan actividades orientadas hacia un objetivo común; los cargos preexisten a las personas; las relaciones de subordinación se cum-

plen entre cargos. Hay una diferencia relevante entre un dominio "personalizado" en la teoría "minimal" y un mundo de cargos y funciones relativamente "normativizados" en la teoría "maximal". El nuevo dominio "institucional" consta de fuertes elementos teóricos o hipotéticos (por ejemplo, "no se si habrá una ley, pero debería haberla").

Al dominio de relaciones objetivadas y despersonalizadas le corresponden explicaciones que se "acercan" al sistema de dominación legal. A este respecto, la hipótesis de la preexistencia de cargos y funciones suministra las razones del acceso a los cargos (disponer de una carrera y de saberes específicos), así como de la subordinación entre autoridades y de sus límites. Por otra parte, también apelan a valores morales objetivos para limitar los actos de la autoridad y a la existencia de instancias superiores como la Municipalidad o el Ministerio.

Hasta este momento, se ha sintetizado el trabajo de investigación y reflexión realizado en Buenos Aires, con el fin de anclar en la indagación empírica y sus resultados la reflexión epistemológica posterior.

2. Reflexiones epistemológicas

Expondremos, ahora, como segunda parte del texto, algunas consideraciones al respecto del significado epistemológico que los avances de esta, y otras investigaciones sobre la construcción del conocimiento básico de lo social, implican. Obviamente, como ha quedado claro, la indagación expuesta se encuentra en curso y hasta que no se hayan reconstruido los niveles de transición entre las ideas más avanzadas y las menos avanzadas, y no se hayan contrastado las respuestas de niños de diversos sectores sociales, no podrá hablarse de una psicogénesis en sentido estricto.

Sin embargo, estos resultados provisorios así como el estado del arte sobre otros procesos de construcción de nociones sociales, permiten efectuar algunos comentarios sobre su significado epistemológico. Nos referiremos, en primer lugar, a ciertos rasgos del proceso cognitivo involucrado en la conceptualización infantil; en segundo lugar, nos proponemos plantear ciertos problemas de la "extensión" del programa piagetiano sobre los conocimientos sociales; en tercer lugar, procuraremos acercarnos al tema de la especificidad de las interacciones entre sujeto y objeto en relación a la investigación empírica comentada y, por último, discutiremos algunas consecuencias de la perspectiva constructi-

vista respecto de la "internalización" de los recursos representativos suministrados por la cultura.

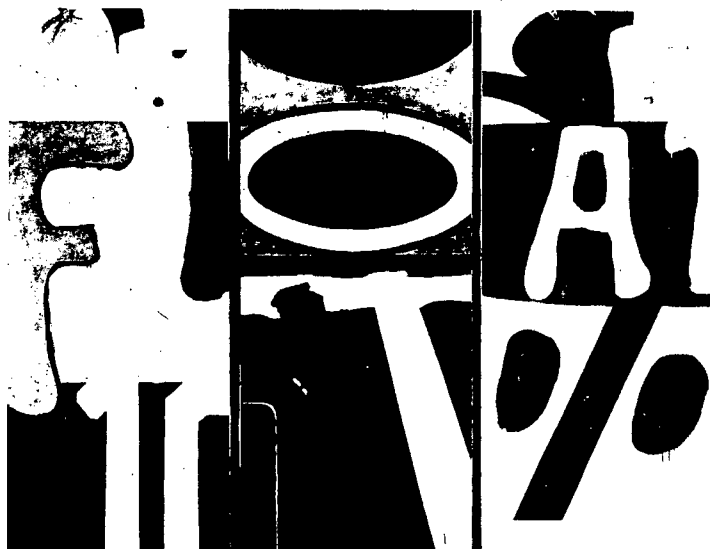
2.1. En torno al mecanismo cognoscitivo

Los resultados alcanzados hasta el momento parecen poner de relieve un proceso de reconstrucción conceptual, que va de las abstracciones de relaciones "personalizadas" hacia abstracciones de relaciones objetivadas.

Ya se ha puesto énfasis en la originalidad de las ideas infantiles en oposición a las tesis de la copia o reflejo de informaciones externas. Ahora conviene señalar que dicha originalidad inicial está vinculada, en los niños menos avanzados, al análisis de las relaciones de autoridad en términos de propiedades de personas, tales como la jerarquía asociada a la edad o la experiencia de cada uno de los actores. Incluso, la propia hipótesis del "dueño" como explicación de la fuente de legitimidad de la autoridad escolar se sitúa en dicho nivel, ya que su atribución como autoridad última deriva de su caracterización "patrimonial" como propietario.

Puede mencionarse que en estudios sobre las ideas de ganancia, (Delval y Etcheita 1990), los niños más pequeños piensan que si bien el vendedor puede "cobrar" lo que quiere, las cosas que vende, sin embargo, tienen un precio intrínseco, como su color o su tamaño. Esta versión infantil, que recuerda las tesis de los filósofos escolásticos del "precio justo", puede ser interpretada, de modo semejante a la del "dueño": así como el precio es una propiedad característica de los productos, independientemente de las relaciones sociales, la autoridad del "dueño" no proviene de su inserción en un sistema sino de su patrimonio. A este respecto, se podría arriesgar que en la producción de la teoría minimal ha intervenido una actividad centrada sobre un conjunto de propiedades de los objetos o en los eventos, pero sin alcanzar explicaciones más amplias y sistemáticas, lo que Piaget y García han denominado nivel intra-objetal de análisis. (Piaget y García 1982)

Por el contrario, hemos visto en las conceptualizaciones de los niños más avanzados un comienzo de análisis de la autoridad en términos de sistema, ya no como propiedades de las personas. Ello queda testimoniado en los conceptos de cargos y funciones, en el "deber ser" de los cargos no confundido con los actos de ejecución, y en la diferenciación y articulación de las funciones en dirección del objetivo institucional. Se trata de un esbozo de postulación de las relaciones de autoridad como "relaciones" sistemáticas y objetivadas que podría vincularse, quizás, con los análisis



inter-objetales y con un inicio de explicaciones menos locales y particularizadas. Con todo, es preciso advertir las limitaciones de las elaboraciones de los sujetos de la muestra: aquella objetivación y normativización de las relaciones jerárquicas, así como las explicaciones correspondientes, supera muy débilmente los límites de la institución escolar.

Constatamos, no obstante, un cambio de nivel de conceptualización que probablemente implica la puesta en acto de un mecanismo de pasaje que conduce de lo intra-objetual a lo inter-objetual. Dicho mecanismo ha sido advertido en indagaciones psicogenéticas referidas a nociones matemáticas y físicas, en las que también se produce un tránsito de explicaciones con base en las propiedades de los objetos a explicaciones que se apoyan en sistemas relacionales.

2.2. El programa piagetiano para los conocimientos sociales

Si se acepta provisoriamente semejante cambio conceptual surge inmediatamente una pregunta epistemológica central: ¿Qué tipo de interacción con el objeto de conocimiento social ha posibilitado tal construcción? Dicho de otra manera, ¿es suficiente, para dar cuenta del cambio conceptual advertido, la afirmación de la interacción constructiva en todo conocimiento o es preciso buscar alguna especificidad en la interacción con los objetos sociales?

Ante este problema, se podrían postular dos respuestas extremas. La primera afirmar que no hay diferencias significativas entre los procesos de construcción de las nociones en el dominio de lo físico y social, dado que los procesos cognoscitivos se ocupan, en última instancia, de sistemas que son interpretados por estructuras operatorias compartidas. Bajo esta perspectiva, la búsqueda exclusiva de coordinaciones operatorias no requiere un estudio de las interacciones peculiares a cada campo de conocimiento; la tesis constructivista en esta versión se reduciría a la elaboración de instrumentos de conocimiento independientemente de los contenidos. Como han dicho algunos autores, "es la misma cabeza la que piensa el mundo social y el no social" (Flavell, 1984) Esto equivale a suponer que la construcción de formas independientes de los contenidos impone la unidad de estructuración a la diversidad objetual. Por lo tanto, la especificidad de los conocimientos sociales es irrelevante. Resulta, entonces, coherente, que no se recurra de manera sistemática a las ciencias sociales como instrumento para interpretar y categorizar las respuestas de los niños.

En el otro extremo, se podría postular que la especificidad de los conocimientos, ya sean físicos o sociales, es a tal punto radical que no hay reglas compartidas o instrumentos lógicos comunes. En esta posición los instrumentos del pensamiento están en absoluta dependencia del tipo de objetos propios de cada dominio.

Nosotros nos oponemos a estas dos versiones extremas. Respecto de la primera, no cuestionamos la construcción de instrumentos lógicos comunes sino que su construcción sea concebida como independiente de la interacción con los objetos propios de cada campo de conocimientos

o que una vez conseguida en uno, su aplicación sea mecánica en todos los demás. En otras palabras, nos negamos a aceptar que el contenido sea intrascendente en el proceso de construcción de las estructuras lógicas. Por otra parte, considerar como intrascendentes los contenidos, conduce a la subestimación de los sistemas propiamente conceptuales "adecuados" a cada tipo de interacción con los objetos de conocimiento.

Respecto de la segunda, cae por su propio peso que si no hubiese instrumentos comunes, no habría posibilidad de comunicación entre las diferentes ciencias ni integración del conocimiento en los individuos durante su desarrollo intelectual. En realidad, los instrumentos lógicos llegan a ser comunes, luego de un proceso muy complejo de construcción que se desarrolla en todos y cada uno de los campos del conocimiento y no de manera simultánea.

En nuestra opinión es preciso no confundir los niveles de análisis: por un lado el de las teorías infantiles sobre los objetos de conocimiento y, por el otro, el plano del análisis de los instrumentos comunes, ya que no hay conocimiento, cualquiera sea el campo, que no está organizado lógicamente.

En oposición a las versiones arriba discutidas, el programa piagetiano admite otro tipo de extensión a los conocimientos sociales y culturales, que a nuestro juicio es más adecuada a su núcleo epistemológico.

En primer lugar, la obra de Emilia Ferreiro sobre la psicogénesis de la representación de la lengua escrita, centrada en la reconstrucción de las formas de conceptualización por las que los niños se apropian de un objeto formado socio-culturalmente, la escritura alfabética. Una vez establecida la secuencia de hipótesis "originales" formuladas por los niños en su interacción con el objeto lingüístico, E. Ferreiro se planteó las cuestiones de la organización lógica y de los mecanismos de cambio de las hipótesis. (Ferreiro, 1986) Respecto de las relaciones lógicas de parte a todo o de correspondencia, ellas fueron indagadas como respuestas a problemas "internos" a la producción de hipótesis o modos de organización y no como formas generales que determinaban desde el exterior al conocimiento de la escritura. En otras palabras, la búsqueda de los aspectos estructurales no eliminó la especificidad de la construcción de los sistemas de escritura como objetos conceptuales, en la interacción con el objeto cultural.

En segundo lugar, investigadores de la génesis de los conocimientos sociales como E. Turiel o W. Damon han defendido su especificidad en los términos de la interacción entre sujeto y objeto de conocimiento. (Turiel, 1984 y Damon 1979) En el caso de Turiel, la adopción de una perspectiva constructivista es compatible con la reorganización de unidades organizativas propias a cada dominio de conocimiento. Si bien los objetos sociales no determinan por sí las ideas de los niños, intervienen en la medida en que participan de las interacciones que permiten seleccionar y abstraer elementos de la experiencia social. A diferentes interacciones con diferentes objetos y situaciones sociales le corresponden sistemas conceptuales

distinguibles, como sería el caso de los conocimientos morales y de los referidos a normas sociales convencionales.

Nótese como estos trabajos de investigación se diferencian claramente de la primera versión extrema que hemos discutido: mientras que en esta última se postula un constructivismo formalista que desdeña el análisis de las interacciones específicas a cada dominio, los autores a los que referimos trabajan a partir de un constructivismo de las interacciones específicas, que prioriza la indagación de las producciones infantiles sobre el dominio con el que interactúan, para examinar, posteriormente, la "lógica interna" a cada nivel conceptual. En este sentido, la indagación sobre las ideas infantiles de la autoridad escolar se sitúa decididamente en esta última, ya que el esfuerzo por cernir la sistematicidad de las ideas infantiles en términos de teoría "maximal" y "minimal" ha estado dirigida a atrapar lo propio del conocimiento conceptual de la autoridad en una institución social específica.

2.3. La especificidad de la interacción sujeto-objeto en el conocimiento de la autoridad escolar

Una vez argumentada la pertinencia epistemológica de considerar la especificidad de la interacción en los dominios en que ocurre, es necesario examinar cómo está constituida en el caso del conocimiento social referido a la autoridad escolar. Es decir, debemos responder a la pregunta: ¿qué tipo de interacción social es la apropiada para orientar la interpretación de la interacción sujeto-objeto desde el punto de vista epistemológico?

Hemos iniciado un esfuerzo de elucidación de esta cuestión y, para ello, nos hemos apoyado en una revisión somera de las contribuciones de la sociología contemporánea al respecto de las características de la interacción social en general. (Nisbet 1975, Giddens 1987, Habermas 1987) En principio, hemos advertido cierto consenso en cuanto a la caracterización de la interacción social como simbólicamente estructurada por los actores, a través de objetos directamente simbólicos y de ciertas formas indirectas: las instituciones sociales. Hay acuerdo en considerar que la actividad del sujeto implica asumir la reciprocidad intencional de otros sujetos con los que interactúa institucionalmente, no sólo para interpretar la intención de otro individuo, sino sobre todo, lo que la sociedad pretende de él. Y al ser imprescindible la comunicación para la relación social, las interpretaciones se realizan sobre expresiones, actos y otras formas simbólicas.

Desde esta perspectiva, la tesis constructivista de que los objetos "reactúan" en el conocimiento, resistiendo o admitiendo las dignificaciones que le atribuyen los sujetos, es metafórica para los objetos naturales. Por el contrario, es constitutiva para los objetos sociales: la intencionalidad aparece como propia del objeto y del sujeto al relacionarse y ello da lugar a un contexto de comunicación recíproca. Esta interpretación cruzada y anticipada de las acciones sociales justifica, quizás, la caracterización de la interacción como simbólica.

E. Ferreiro ha sugerido una distinción entre objetos simbólicos producidos de manera socialmente regulada y

aquellos producidos libremente. Entre los primeros, es posible distinguir los que cuentan con una representación material única, como la moneda o la escritura, de otros que se presentan de modo diverso, sin representación material unificada, en la propia interacción social.

Sin duda, los actos reiterados de las autoridades y de los alumnos, los ritos escolares, el dispositivo espacial de los objetos y personas, los gestos de las autoridades, las prescripciones escritas, tienen un componente simbólico que opera en las interacciones sociales escolares. Representan significaciones socialmente instituidas y compartidas por los protagonistas. En otras palabras, hay una regularidad social en la manera de otorgar significados comunes a una diversidad de representaciones simbólicas, lo que remite al tema de los roles sociales y la "trama de significaciones" que los constituyen, mediante las cuales realizan sus funciones y conforman el "deber ser" asociado al cumplimiento de pautas establecidas.

El hecho de que las significaciones sociales no se expresen en sí mismas sino por mediación de los símbolos de la autoridad, plantea la cuestión del modo peculiar de interacción que posibilita su reconstrucción por los sujetos infantiles. En particular, se hace problemática esta reconstrucción si tomamos en cuenta que no disponen de una representación material consolidada a diferencia de la escritura. A ello puede añadirse la necesidad de una función "interpretante" de los otros como constitutiva de la reconstrucción del significado de los símbolos, cuestión que ha marcado E. Ferreiro, y la dificultad adicional de pensar esa función para símbolos sin representación material general, como es el caso de los "lugares" de la institución, los actos, prescripciones y sanciones establecidas por la autoridad.

Lo dicho hasta aquí permite situar los conocimientos sobre la autoridad escolar en el contexto de la regularidad de las interacciones con otros sujetos sociales (maestros, directores, otros niños), que podemos interpretar como relaciones entre cargos, funciones o roles y su normativización. El proceso de conceptualización de esta trama significativa se realiza en la interacción simbólica, que involucra la interpretación infantil de las representaciones señaladas antes. Ahora bien, la actividad conceptualizadora, testimoniada por las ideas "originales" sobre la autoridad de los niños "minimales" o por la articulación objetivadora de las funciones de los niños "maximales", se produce en las condiciones peculiares de la interacción con el objeto "autoridad".

Los sujetos activos del conocimiento social de la autoridad están coaccionados por aquello que pretenden conocer, esto es, el sistema normativo los constituye como objetos de su acción a la vez que son propiamente sujetos de conceptualización. Básicamente, la asignación de actividades a desempeñar, de posiciones en una jerarquía y la imposición de sanciones a su accionar, están instituidas socialmente. Por ello postulamos que la autoridad institucional a la que los sujetos van convirtiendo en "objeto" de conocimiento durante la psicogénesis los tiene como "blanco" de su acción. En otras palabras, el conocimiento

social de los niños se ocupa de la acción social de la institución escolar sobre ellos mismos, que son el objeto de aquella. Algo semejante a lo que Habermas llamó "la venganza del objeto" en las ciencias sociales. (Habermas, 1978)

Al interpretar las ideas de nuestros sujetos de indagación vemos que, por ejemplo, los límites que fijan para las prescripciones de la directora, ya sean las violaciones a creencias morales en los niños "minimales" o normas objetivadas en los niños "maximales", son concebidos respecto de actos que se dirigen a ellos mismos. Esto quiere decir que estos actos son significados desde el punto de vista y el lugar que los niños ocupan en esa interacción, en la cual son el objetivo intencional de la autoridad y a su vez, lo hacen asumiendo el compromiso de subordinación que implica dicha posición.

A nuestro juicio, puede atribuirse a esta tensión constitutiva entre la actividad asimiladora de los sujetos infantiles y las relaciones sociales instituidas que buscan constreñirlos intencionalmente, una de las características constitutivas de la interacción cognitiva.

Por supuesto, debemos mencionar otras que quedan sin resolver: la elucidación de la articulación entre la interacción intencional, la coacción social y la interpretación simbólica en el conocimiento de lo social, así como su puesta en relación con las investigaciones psicogenéticas. Para esta tarea, resultará imprescindible un estudio más profundo y particularizado de la dimensión de lo simbólico.

2.4. La interacción cognoscitiva y las representaciones sociales

Cabe consignar que otras indagaciones han enfocado el desarrollo del conocimiento social como un proceso de socialización, por medio del cual los niños son introducidos en modos de representación dominantes en la sociedad.

Para los psicólogos inspirados en las ideas de Vigotsky y de Bruner (Haste, 1990), la adquisición de las nociones sobre las reglas de autoridad escolar depende en buena medida de los recursos que ofrece la escuela: el marco de representaciones para entender y para justificar su legitimidad, así como las metáforas sociales sobre el sentido de los actos de autoridad. Además, añaden la intervención de la interacción de los niños con los otros protagonistas vinculados a las reglas, lo que posibilita sus con-

ceptos "en acto", y el grado de complejidad de los sistemas generales de conocimiento para interpretar los recursos socio-culturales. En sus palabras: "Se trata de un proceso en dos direcciones: las interpretaciones del niño del recurso socio-histórico dependen de su nivel de complejidad cognitiva. En nuestra interacción con los niños, manipulamos inconscientemente la interacción entre los recursos culturales y los niveles individuales de complejidad; les presentamos mensajes especiales, marcos de referencia especiales con lo que dar sentido al mundo, y sin embargo, ajustamos el nivel de ese mensaje al nivel de comprensión del niño. Así, el niño aprende dos cosas; el contenido del mensaje (lo cual perdurará) y la estructura adecuada para conceptualizarlo, que nosotros como padres o profesores hemos presentado a la manera de un "andamio" para la comprensión, pero que esperamos que cambie junto con la creciente madurez" (Haste, 1990; 166)

Por su parte, los psicólogos sociales orientados por S. Moscovici han enfatizado que los conocimientos sociales

en realidad tratan de lo que el sistema institucional hace con los niños. (Emler, 1990) Este sistema ofrece a los niños no sólo situaciones para ser problematizadas, como en la versión piagetiana, sino de manera prioritaria "las soluciones a los problemas" y los argumentos para resolverlos. En este enfoque, entonces, puede entenderse al desarrollo de las nociones sobre las normas institucionales en términos de la aprehensión de *stocks*

diferenciados culturalmente de representaciones propias a diferentes grupos sociales. "Entonces, el desarrollo del conocimiento social es el desarrollo del conocimiento acerca del propio inventario (stock) de soluciones del grupo social y de los argumentos acerca de esas soluciones" (Emler, 1990; 52).

Creemos que al marcar algunas diferencias entre estas perspectivas y la que nosotros hemos asumido, se puede identificar mejor la naturaleza de nuestra tesis epistemológica central.

Respecto de la primera, para destacar la relevancia de la pregunta epistemológica acerca de cómo los niños pasan de un nivel a otro en la comprensión de la autoridad escolar en su interacción con un objeto que los constriñe. En otras palabras, no se trata sólo de "vincular" recursos culturales, interacción interindividual y aportación de instrumentos generales de conocimiento, sino de caracterizar el modo de interacción específica que va dibujando a



la autoridad como "objeto de conocimiento" desde el punto de vista del niño. Y en dicha interacción, las justificaciones sociales de las reglas son quizás internalizadas, pero mediante aquella actividad significativa: de otro modo, la originalidad, por ejemplo, de la hipótesis del "dueño" no sería explicable, pues ninguna estructura de interpretación propuesta por los adultos la postula. Como hemos dicho, el tipo de interacción específico de los conocimientos sociales implica una intención que procura constreñir la actividad del sujeto, pero ante ella, el sujeto - si atendemos a su proceso de asimilación - va más allá de los moldes sociales, realizando una intensa actividad constructiva que da cuenta de sus propias explicaciones.

Con respecto a la segunda, derivada de la psicología social, es muy plausible que los niños piensen la autoridad escolar apropiándose también de las "soluciones para los problemas", pero ello impide, por un lado, que los niños reconstruyan las soluciones hasta hacerlas suyas ni que, por el otro, originen propuestas novedosas durante el muy complejo proceso de elaboración intelectual.

Con base en la investigación empírica, las ideas originales que los niños postulan para cerrar sus explicaciones, si bien pueden estar ligadas a metáforas sociales, son defendidas por parte de ellos y luego abandonadas: entonces son parte de, e indican, la complejidad del esfuerzo por resolver lo que para ellos es un problema. Además, si se recuerda a la teoría "maximal", se advierte que los niños más avanzados, aunque arriban a una concepción sistemática de las relaciones de autoridad dentro de la escuela, aún "personalizan" las relaciones con autoridades superiores. Ello testimonia que las nociones se van construyendo en la interacción con el objeto; la ausencia o insuficiencia de ésta no les permite hipotetizar las funciones y cargos que constituyen a las autoridades extraescolares. Es decir, es válido atribuir las diferencias entre los sujetos no sólo a las que provienen de los distintos *stocks* culturales, sino también a la naturaleza de la interacción cognoscitiva.

En síntesis, nuestra reflexión epistemológica, evidentemente abierta a futuros análisis, ha propuesto que la interacción de la cual surge el conocimiento de lo social tiene características propias, a saber: la actividad cognitiva del sujeto en el proceso de asimilación, hace necesaria la interpretación de las intenciones de los sujetos con los que interactúa, cuestión que hemos llamado el paso de lo metafórico a lo constitutivo y de lo que deriva, en parte, la singularidad cognitiva en este dominio. Al mismo tiempo - y en esto radica la tensión característica de este tipo de construcción cognoscitiva - las relaciones sociales que

son reconstruidas tan activamente por el sujeto, están reguladas de tal modo que no se trata de "simples" relaciones entre individuos, sino de relaciones instituidas en papeles sociales pautados que buscan contreñirlo.

Hemos advertido, a su vez, que en esta relación cognitiva juega un papel crucial, como mediación para la comprensión de las normas y regulaciones institucionales, la dimensión simbólica de la interacción social. Es posible que esta dimensión simbólica sea, a su vez, una vía de acceso a la reconstrucción de las representaciones sociales predominantes al respecto de las instituciones sociales.

Estas propuestas generales en torno de la especificidad del conocimiento de lo social requieren, por un lado, una mayor explicitación de la articulación aquí esbozada entre los diversos elementos: la interacción intencional, la coacción social y la interpretación simbólica por parte de los sujetos protagonistas de las interacciones sociales; por el otro, poner en correspondencia, de manera sistemática, estas reflexiones con los desarrollos de las investigaciones psicogenéticas. Nos hemos querido colocar, justamente, en el punto de vista del sujeto que va elaborando su conocimiento respecto de la sociedad.

Notas

¹ La investigación psicogenética mencionada ha sido desarrollada en Buenos Aires, por un equipo de investigación apoyado y financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, desde 1988. En la síntesis que ahora se expone se anotan los textos producidos y se da cuenta de ellos en las notas bibliográficas.

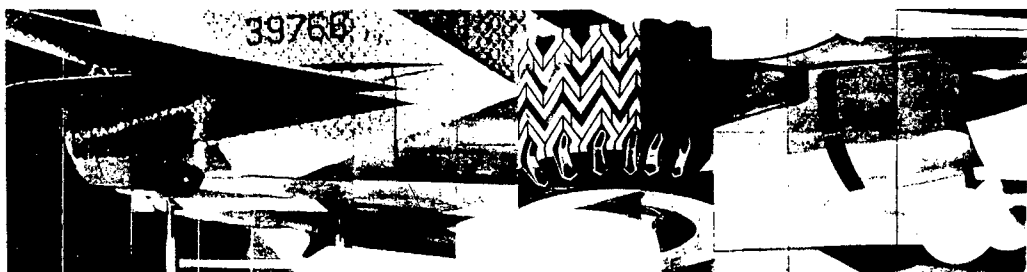
Las reflexiones de la segunda parte dan cuenta del proceso de trabajo desarrollado en la Sección de Metodología y Teoría de la Ciencia, CINVESTAV, México, durante la estancia que J.A. Castorina entre mayo y julio de 1993 en dicha Sección. A la colaboración de Manuel Gil, debe añadirse las sugerencias y críticas que realizaron el Dr. Rolando García y la Dra. Emilia Ferreiro, así como las derivadas de su presentación en el Seminario de la Sección, en junio de 1993.

Bibliografía

Carey, S. (1985): "Theory change in childhood" en *Piaget Today*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Hove and London (UK), Hillsdale (USA). En este texto, S. Carey utiliza la perspectiva epistemológica formulada por David Shapere, 1979: "Las teorías científicas y sus dominios" en F. Suppe, comp. *La Estructura de las Teorías Científicas*, Editorial Nacional, México.

Castorina, J.A., Fernández, S., Lenzi, A. (1990) "El proceso de elaboración de un diseño experimental en psicología genética: la noción de autoridad escolar", en *Anuario de Investigaciones* N° 1, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Castorina, J.A., Lenzi, A. (1991 A) "Las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar: una indagación psicogenética" en *Anuario de Investigaciones* N° 2, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.



Castorina, J.A., Lenzi, A. (1991 B) "Informe final del proyecto: La psicogénesis de las nociones infantiles sobre la autoridad escolar (primer parte)", Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Castorina, J.A., Lenzi, A. (1994) "Algunas ideas avanzadas de los niños sobre la autoridad escolar" en *Anuario de Investigaciones* N° 3, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Damon, W. (1979): "Why study social-cognitive development?" en *Human Development*, N° 22, USA.

Delval, J. (1989): "La representación infantil del mundo social" en E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (comps.) *El Mundo Social en la Mente Infantil*, Alianza Editorial, Madrid, España.

Delval, J. Etcheita, G. (1990) "La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia" en *Infancia y Aprendizaje*, N° 54, Madrid, España.

Emler, N., Ohana, J., Dickinson, J. (1990) "Children's representation of social relations", en G. Duven y B. Lloyd (comps.): *Social Representations and the Development of Knowledge*, Cambridge University Press.

Ferreiro, E. (1986): "Los problemas cognitivos involucrados en la construcción de la representación escrita del lenguaje" en *Proceso de Alfabetización. La Alfabetización en Proceso*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, Argentina.

Flavell, (1984): *El Desarrollo cognitivo*, Ed. Visor, Madrid, España.

Giddens, A. (1987): *Las Nuevas Reglas del Método Sociológico*, ed. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.

Habermas, J. (1978): "Teoría analítica de la ciencia y la dialéctica" en, Popper, Adorno, Habermas, et al. *La lógica de las Ciencias Sociales*, Grijalvo, México.

Habermas, J. (1987): "Un fragmento: objetivismo en las ciencias sociales", en *La Lógica de las Ciencias Sociales*, ed. Tecnos, Madrid, España.

Harris, R., Doyal, L. (1986) *Empirism, Explanation and Rationality*, London. Routledge & Paul Kegan.

Haste, H. (1990): "La adquisición de reglas" en Haste, H. y Bruner, J. (comps.) *La Elaboración del Sentido*, ed. Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México.

Nisbet, R. (1975): *Introducción a la Sociología. El Vínculo Social*, Ed. Vicens-Vives, Barcelona, España.

Piaget, J. y García, R. (1982): *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*, Siglo XXI, México.

Turiel, E. (1989): "Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social" en Turiel et al: *El Mundo Social en la Mente Infantil*, op. cit.

Weber, M. (1984): *Economía y Sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México.

