

Entornos de desarrollo y función socializadora en el contexto escolar del nivel inicial¹

Roxana Ynoub, Juan Samaja, Pablo Vitalich y Vanina Farías²

I. Introducción

La investigación que motiva este artículo se encuadra en un proyecto más amplio orientado a describir el proceso psicogenético por el cual el niño/a se va tornando un ser sensible a las normas lógicas, es decir, un sujeto capaz de integrar su conducta con la vivencia y representación de normas de carácter universal y reversible (Cossio, C.; 1964).

Dicho programa sostiene, como tesis principal, que la participación protagónica del niño/a en ciertos tipos de entornos socio-normativos constituye el factor esencial para hacer posible el acceso a dichas competencias cognitivas.

En ese marco ha cobrado especial relevancia el examen de los *entornos de desarrollo* bajo el presupuesto de que una adecuada comprensión de sus rasgos diferenciales brindará elementos de juicio para dilucidar los procesos involucrados en la construcción social de la inteligencia³.

En esta presentación nos circunscribimos al examen del entorno escolar del nivel inicial, concibiéndolo como un medio ambiente de desarrollo transicional entre la familia y la escuela.

¹ Esta investigación se desarrolla en el marco de un subsidio brindado por la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES) conjuntamente con el apoyo de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT PS092).

² El equipo de investigación agradece a los docentes y autoridades del Jardín de Infantes "Puerta Abierta"; y al Jardín Municipal N° 5, ambos del Partido de San Isidro de la provincia de Buenos Aires. Ellos no solo nos permitieron realizar el trabajo de campo de la investigación, sino que aportaron reflexiones y observaciones que resultaron siempre fructíferas.

³ La investigación sobre "entornos de desarrollo" ha cobrado nuevo auge en la investigación psicológica. Cfr. Bronfenbrenner, U. (1987); Del Río & Alvares (1994).

II. Elementos para un modelo psicogenético de los entornos de desarrollo humano

Inscritos en una tradición, que reconoce muy diversos referentes (Winnicott; 1958; Erikson, E., 1982; Bronfembrenner, U.; 1987), en esta investigación partimos del supuesto que el desarrollo humano se consume a través de la participación del sujeto en diversos tipos de entornos, cada uno de los cuales define *formas típicas de subjetividad* (a pesar de ser singular e histórica la experiencia de participación en, y la apropiación de, cada uno de ellos). Una enumeración estratigráfica de esas grandes configuraciones podría reconocer los siguientes contextos:

- a) La *corporidad simbiótica originaria (o comunidad corporal)* (ampliamente descrita por diversas escuelas psicoanalíticas -cfr. Brazelton & Cramer; 1993; Stern, D.; 1983). La inscripción subjetiva en este entorno se realizaría a través de los vínculos de maternaje, constituyéndose allí las primeras experiencias cognitivo-afectivas.
- b) La *comunidad cultural primaria o entorno familiar*: corresponde a los procesos de inscripción simbólica primaria -apoyados en la llamada mitología o novela familiar-, en los que predomina el paternaje y la parentalidad. El paso por esta experiencia hace posible que el sujeto se reconozca como perteneciente a un linaje, un parentesco -que lo antecede.
- c) Las *instituciones transfamiliares*, es decir, los órdenes institucionales que subordinan la familia y el parentesco a una regulación normativa que la trasciende (el de la transcomunidad estatal). Para el niño en formación el espacio en el que se consume esa experiencia es la escuela.
- d) Los agrupamientos de pares (al modo de formas de organización *tribal*) propias del adolescente en la etapa de “disolución (o salida) de la familia de origen”. La participación en esos entornos extra-familiares contribuye en la construcción de la identidad ciudadana y promueve modos contractuales de sociabilidad (a los que a la postre apunta la formación escolar).
- e) Los *órdenes contractuales*: corresponde a los procesos de consolidación de la autonomía personal del individuo (concebido con abstracción de su condición de ciudadano de un cierto Estado y de miembro de un cierto linaje familiar). Se trata de los vínculos que el mercado hace posible bajo la forma de la *libre contractualidad*. En nuestras sociedades se realiza fundamentalmente a través de la consagración y reconocimiento global (supranacional) de la propiedad privada (sea del trabajo acumulado, como conjunto de valores ya producidos; sea de la fuerza viva del trabajo, como derecho a un salario como contraprestación de un servicio laboral).

Conforme con este modelo, el sujeto inscripto culturalmente (plenamente socializado) habrá protagonizado un primer vínculo de dependencia afectivo-corporal, habrá sido reconocido en un sistema parental y atravesado los avatares propios de la experiencia edípica, habrá sido reconocido jurídicamente como ciudadano de un Estado, y habrá alcanzado algún tipo de habilitación para la libre-contractualidad en el mercado. Pero estas experiencias y los vínculos dominantes en cada uno de dichos entornos no se transitan de una vez y para siempre. A lo largo de la vida adulta todo sujeto sigue participando cotidianamente de experiencias que reeditan cada una de esas formas de existencia: será siempre un sujeto necesitado de nutrientes afectivo-corporales; un miembro inmerso en rutinas familiares que producen y reproducen linajes, tradiciones y mitologías familiares; un sujeto con derechos y obligaciones jurídico políticas; y un individuo con capacidad de libre contratación en el mercado.

Por otra parte, estas diversas formas de sociabilidad reconocen una dirección constructiva ascendente por lo que las más simples se constituyen en condiciones de posibilidad y determinantes de las más complejas (por ejemplo, las rutinas familiares aunque trascienden la atención de las demandas del viviente humano, deben estar al servicio de ellas). A su turno, las formas más complejas remodelan a su manera las más originarias (por ejemplo, el acto de la alimentación se cumple pero bajo la forma que le imprimen los rituales culturales).

El proceso por el que el sujeto en formación accede a nuevos planos de sociabilidad está signado por pequeñas y grandes dramáticas cotidianas en las que cumplen un rol decisivo los adultos que encarnan funciones socializadoras.

El concepto de socialización remite a una relación entre sujetos con competencias y reconocimientos distintos pero mutuamente dependientes; que no se agota en la fórmula adulto-niño (en la que el primero da o tienen un saber, reconocimiento, etc. a otro que no lo tiene).

En esta investigación se asume que la función socializadora se expresa en un ejercicio hasta cierto punto contradictorio de *servicio y restricción* recíproco. El *servicio* se pone de manifiesto en la capacidad de retrogradación (Lewin, K.; 1978) de que debe ser capaz el agente socializador para atender los requerimientos del niño/a⁴ (debe ser capaz de habitar el mundo del niño/a para estar allí donde lo requiere). La *restricción* se expresa no solo en las limitaciones que voluntariamente está llamado a poner el socializador sino también en el desfasaje inevitable en que se consuma aquella vocación de retrogradación o encuentro comunicativo.

⁴ En la jerga piagetiana se expresa como predominio de la asimilación. En el marco de nuestro modelo jurídico como predominio de la eficacia (para una ampliación de este tema cfr. Samaja, J.; 1990; Ynoub, R.; 2001).

Esta dialéctica hace posible la progresiva consagración del sujeto en nuevos planos de existencia social. Así, por ejemplo, los ejercicios de corrección que los adultos ejercen sobre un niño/a que ingresa al habla, lo *limitan*, en tanto le exigen acomodar sus actuaciones a las normas de la gramática de su lengua, pero lo *realizan*, al consagrarlo progresivamente como un ser apto para integrar una comunidad lingüístico-cultural. Como lo hemos señalado en otro lugar la “admisión de esa limitación” es posible si antes existe entre socializado y socializante una relación de “servicio” y por lo tanto de “comunidad” (cfr. Ynoub, R.; 2001; 2002). De modo tal que, así como se postulan *condiciones de felicidad* para evaluar la adecuación de los actos de habla (Austin, J.L., 1996; Searle, J., 1994); cabría postular, análogamente, *condiciones de admisibilidad* en relación a los reconocimientos que sostienen las funciones socializadoras. Dicho de otra manera, no cualquiera, ni en cualquier circunstancia puede cumplir funciones socializadoras (es decir, constituirse en autoridad reconocida) para otro (cfr. Waddington, C.; 1966).

Recíprocamente el socializante es *limitado* por el socializado; pero también *servido* y *realizado* por este. El hijo “crea” literalmente al padre (o madre), y en tal sentido ellos se realizan por aquel; pero, a su turno, el ejercicio de ese rol exige limitaciones (en otros ámbitos o roles) para servir a las necesidades y requerimientos del niño/a. Según esta perspectiva la *función socializadora* se encuentra siempre tensionada: cada uno de los sujetos convocados está y no está en donde es llamado a actuar. En muchos sentidos (como vamos a indicarlo a la luz de la evidencia empírica) el niño/a al que se dirige el socializador no es el niño/a real sino aquel que de alguna manera crea y proyecta a través de su actuación y su discurso; por otra parte, y como efecto de este desfasaje estructural, el niño/a está llamado a transgredir o, para decirlo de manera más leal a los hechos, está llamado a desconocer lo que de él se espera, y, consecuentemente a convocar continuas transacciones o “soluciones de compromiso” con el socializador.

Conforme con la definición que adoptamos postulamos que cada tipo de entorno es consustancial a un *tipo o modalidad socializadora*: función materna cuando se trata de los vínculos originarios; función paterna (o de parentalidad) en el marco del contexto familiar; función escolar (o estatal) cuando se trata de la alianza transfamiliar.

Con este encuadre conceptual la investigación que se presenta forma parte de una serie de trabajos que vienen siendo desarrollados para avanzar en la descripción y comprensión de lo que hemos dado en llamar “*alianza de escolarización*”⁵.

⁵ Hemos indicado de qué manera el uso de “sistemas formales de registros” es connatural al ámbito escolar (aún en el nivel inicial) y examinado su potencial impacto en el desarrollo de competencias cognitivas (en la dirección de los procesos de abstracción reflexiva descritos por la escuela piagetiana); hemos identificado “formatos” prácticos asociados al uso de normas de justicia distributiva y evaluado sus isomorfismos con estructuras lógico-clasificadoras (cfr. Samaja & Ynoub, R. (2004); Ynoub, R. (2001); Ynoub, R.; Samaja, J.; Vitalich, Pablo; Farías, V. (2005).

En esta oportunidad circunscribimos el análisis al nivel inicial por considerarlo, como se ha señalado un ámbito de transición institucional entre la sociabilidad familiar y la escolaridad propiamente dicha. Nos detendremos en el examen de las intervenciones regulativas de los agentes socializadores, a los efectos de evaluar de qué manera promueven y conducen la inscripción subjetiva del niño/a en ese contexto escolar.

III. Materiales y métodos

La investigación transita una fase descriptivo-exploratoria. Utiliza una metodología predominantemente etnográfica en el proceso de producción y tratamiento de datos.

Los materiales trabajados en esta presentación (unidades de análisis) fueron las **“intervenciones docentes (acciones y discursos) con función regulativa”**.

Por función regulativa se entienden aquellas intervenciones que implican *acciones o enunciaciones estimativas (=valorativas)* utilizadas de manera *persuasiva o condenatoria* y destinadas a *“hacer-hacer”* o *“hacer-saber”* normas o principios que rigen en el contexto escolar.

Estas intervenciones se concibieron como parte de las actuaciones y rutinas destinadas a crear la alianza escolar; es decir, como intervenciones del socializador destinadas a instalar al niño/a en un nuevo dominio normativo⁶ (con independencia de si esas actuaciones eran o no deliberadas y con independencia de si las normativas derivadas de ellas era o no reconocidas por los niño/as).

Los datos han sido obtenidos en el contexto natural de la Sala escolar, a través de **observaciones no-participantes** (en ocasiones los observadores interactuaron con los niños/as aunque primó el rol de observador no participante).

Las observaciones se realizaron en dos jardines de infantes pertenecientes a la zona norte del Gran Buenos Aires. Uno público y otro privado (ubicados ambos en áreas de nivel socioeconómico medio y medio-alto)⁷. Las observaciones que se presentan en este trabajo provienen de registros obtenidos en Salas de 2, 3, 4 y 5 años. La información se relevó a través de notas de campo, grabación y videofilmación. Cada sesión de observación duró entre dos y tres horas aproximadamente. El total de horas de observación realizadas y registradas fue de 180 a cargo de 3 investigadores entrenados en los procedimientos de registro y en los presupuestos metodológicos y teóricos del proyecto -el promedio diario de horas de observación por investigador fue de 3 horas, con una frecuencia de una jornada por semana.

⁶ En esta etapa del trabajo no se atendió al examen de las conductas y procesos por los que el niño/a se apropia de esa experiencia.

⁷ Según resulta de las cartografías elaboradas por el INDEC para la clasificación de las áreas urbanas según condiciones de vida de la población.

Los registros se sistematizaron y transcribieron en grillas en las que se discriminaba el contexto como “*actividades institucionalmente pautada*” (por ejemplo: “merienda”; “juego en los rincones”; “ronda de saludo”, etc.) y “*segmentos o secuencias que conformaban las actividades*” (organizadas en tres niveles: apertura, desarrollo y cierre) discriminando los “episodios relevantes” registrados al interior de las secuencias (por ejemplo, disputas entre niños/as por algún objeto, instrucciones de la maestra para presentar una actividad; situaciones en que se festeja o reconoce el logro por una acción realizada, etc.) con los respectivas referencias discursivas de los actores intervinientes (niños/as y/o maestros).

Las *intervenciones y discursos docentes* que se analizan en este trabajo han sido extraídos de esos materiales de registro.

Tratándose de una investigación exploratoria la muestra ha sido de tipo “finalística”. Con ella no se intenta poner bajo control el nivel de confianza y margen de error, sino el abordaje exhaustivo destinado a la construcción de categorías descriptivas, bajo el criterio de selección de casos paradigmáticos (cfr. Glaser y Strauss, 1980).

El análisis del material se hizo atendiendo a la dimensión *pragmática* -discursos y actuaciones como actos de habla (Austin, J.; 1996).

Se consideraron las siguientes dimensiones como variables exploratorias (se especifica en cada caso la respectiva definición operacional o indicadora):

1. ***Destinatario del discurso***: Se trata de identificar a través de procedimientos de catalización, es decir, de explicitación de los elementos elididos o presupuestos en dicho discurso, el uso de los deícticos iniciales -en este caso pronombres personales- que definen el par *enunciador/enunciario* implícito en ese discurso (cfr. Ducrot & Todorov, 1974; Filinich, M.; 1998).

2. ***Función normativa o normativizadora del discurso***: se trata de evaluar en las intervenciones docentes aquellos elementos que tienen como fin crear un dominio de validez normativa; sea por medio de la estipulación de una norma; o a través de intervenciones que buscan hacer valer o cumplir normativas ya instituidas. No se puede estimar *a priori* una forma canónica del juicio normativo; dado que se trata de un análisis pragmático y no lógico. Conforme a ello muy diversas formas discursivas pueden tener una función deóntica o normativa. De acuerdo con Genaro Carrió (1990; 1973) y en una tradición que se inscribe en la pragmática de J. Austin (*op. cit.*) y J. Searle (*op. cit.*), entenderemos aquí por discurso y actuaciones normativas todas aquellas que tienen por función: “prohibir, autorizar, ejercer críticas de ciertos tipos, excusar, justificar; atribuir o reconocer derechos; afirmar que alguien tiene o (no tiene) una competencia, un deber, un derecho, una responsabilidad; imponer deberes

u obligaciones; afirmar que algo hecho por alguien es (o no es) una trasgresión o que merece (o no) un premio o un castigo, etcétera” (Carrió, G.; 1973: 115).

3. **Función moralizante o axiológica:** se trata de identificar los aspectos valorativos implícitos o explícitos en el discurso docente, que acompañan distintos tipos de intervenciones. Por valores moralizantes se entienden todas aquellas afirmaciones que conllevan un juicio estimativo sobre la actuación de alguien y que invocan -también de manera explícita o implícita- un llamado al examen de conciencia.

4. **Función consagratoria o instituyente:** se trata de identificar los procedimientos que -apoyados por el discurso- tienen como fin reconocer (o por la negativa, desconocer) a un sujeto o grupo de sujetos como miembros de un contexto institucional; es decir, consagrarlos o excluirlos -aunque solo sea bajo la forma discursiva- de un dominio de pertenencia social.

IV. Resultados

IV. 1. Consideraciones generales

Del material analizado se pueden identificar distintas modalidades por las que el discurso docente crea o instituye la “alianza escolar”. Estas modalidades no son excluyentes entre sí, y, dado el nivel de desarrollo de nuestra investigación, no resulta posible determinar si dichas modalidades son exhaustivas, es decir, si agotan todas las formas que puedan empíricamente presentarse.

Según surge del análisis del material, la *función* de inscripción escolar se cumple a través de las siguientes modalidades:

- a) Sustantivizando al colectivo (o *comunidad de pares*).
- b) Instituyendo un dominio de validez normativa por referencia a ese colectivo.
- c) Exaltando la valoración del “bien común o el interés general” sobre el interés particular.
- d) Consagrando (o degradando) al colectivo, como resultado de la valoración de los logros (o fracasos) alcanzados (o no alcanzados).

El común denominador de todas ellas es la creación de un “sujeto” de nuevo tipo lógico, comparativamente al sujeto de las relaciones personales propias del medio familiar, del que proviene el niño/a; que es la nueva comunidad (transfamiliar) que ahora integra, y que se expresa fenoménicamente como el colectivo de pares. Esta nueva comunidad pasa a ser la principal destinataria del discurso escolar, según surge del análisis de las intervenciones docentes.

En lo que sigue analizaremos cada una de las categorías, a la luz de distintas viñetas empíricas.

IV.2. Análisis de las viñetas relevadas

Una de las modalidades en que se presenta la ontologización de la nueva comunidad, es a través de nombres o adjetivos sustantivizados. Ya en la Sala de 24 meses hemos observado el uso, por parte de las maestras, de calificativos como los “amiguitos”; “los de Sala de 2”, o algún nombre que de manera convencional designa a la Sala. Hemos observado rutinas de saludo, de uso de objetos, etc. en las que se hace una explícita referencia a ese sujeto colectivo como el destinador de las acciones de los niños/as.

En el siguiente ejemplo puede observarse una modalidad característica:

(1) Sala de 3 años. La maestra está próxima a servir el té, entonces, dirigiéndose al grupo dice: “**¡Sala Amarillita, escuchen!** Hoy hay pan con dulce, **el que no quiere dice: ‘Gracias, Beti’**”.

En negrita hemos remarcado los elementos del discurso que contienen marcas enunciativas orientadas a crear el enunciatario “colectivo”. Entre dichas marcas aparece la sustantivización del grupo como una entidad nominada: “Sala Amarillita”.

Por otra parte, la maestra utiliza el discurso referido directo: “Gracias, Beti”. Por medio de este, “hace hablar” a los niños/as prestándoles su voz. Sin embargo, es una enunciación que no se adscribe a ningún interlocutor personalizado: “*el que no quiere dice...*”; es decir, no se le dice a este o aquel niño/a en particular cómo debe actuar; sino que se enuncia la regla que define los procedimientos lícitos en ese contexto (en este caso en relación con “los modales”). La combinación del uso del enunciatario colectivo conjuntamente con la enunciación “impersonal” es una de las modalidades que se presentan cuando se enuncia una normativa -que, como tal, tiene alcance general.

En esa misma dirección puede interpretarse la siguiente intervención dirigida a sancionar a un niño que trasgrede la norma, pidiéndole en primer lugar que se reconozca como miembro del ámbito de validez en el que ella rige (el colectivo “los amarillitos”):

(2) Sala de 3 años. “*¿Quién se fue...?*” [va a buscar a Martín] “*¿Qué hacés, Martín? Martín, escuchame una cosa, mira, yo estoy en la sala y ningún amiguito... ¿Los amarillitos pueden salir solos afuera?*” (dirigiéndose al conjunto). Continúa luego sermoneando al niño por su conducta.

El niño debe actuar reconociendo las normas que rigen ese ámbito: los amarillitos no pueden salir afuera y Martín es amarillito. Es interesante advertir que la maestra se dirige al grupo como si fuera este el que reconoce y confirma la vigencia de la norma; aunque pragmáticamente es ella misma la que la reafirma y actualiza.

En este caso particular la inferencia deductiva por la que se aplica la norma es tácita: “Los amarillitos no pueden salir...” “Martín es un amarillito”; se pide que Martín actúe conforme a la conclusión implícita.; es decir que se reconozca inscripto, perteneciente a la comunidad por la que le será aplicada la norma -y por lo tanto la sanción-. Martín se transforma así en un “caso emblemático” que refuerza el carácter impersonal de la norma que recae sobre él; desde el momento en que el discurso se dirige alternativamente a él y al grupo.

En la siguiente viñeta puede observarse otro ejemplo de intervención docente destinado a promover el reconocimiento por parte de los niños de su pertenencia a esa comunidad. Se trata de una observación registrada en los primeros días de clase de una Sala de 3 años, es decir, de niños que ingresaban por primera vez al jardín y que en su gran mayoría no habían tenido ningún tipo de institucionalización escolar previa. Puede advertirse también la manera explícita y manifiesta con que la maestra direcciona esa inclusión.

(3) Sala de 3 años. La maestra está interactuando con el grupo a través de un títere (llamado Ferni). Maestra (dirigiéndose a los niños): “¿Quiénes son los amarillitos?”
Alguno niños/as: “Yo, yo, yo” (no todos los niños contestan).
La maestra (dirigiéndose al grupo): “Por allá, ¿no hay amarillitos (señalando hacia el fondo)? Tomás, Martín, ¿no son amarillitos, ustedes?”
Alumnos: “Sííí”.
El títere hablándole a la maestra: “¿Quién es la señorita Beti?”
Algunos niños responden: “Yooo (otros señalan a la maestra)”.
La maestra: “Yooooo, Ferni, soy la señorita Beti”.

El uso de recursos lúdicos como un títere constituye también maniobras enunciativas. Este sujeto habla en nombre del jardín y en nombre de los niños/as. Aparentemente pregunta como si fuera un niño quién es la autoridad.

Cuando los niños son más grandes se observan también intervenciones motivadas en el centramiento y refuerzo del grupo como destinatario y protagonista de las acciones y del cumplimiento de la normativa escolar.

En las siguientes viñetas se observan situaciones en las que el grupo -de 4 y 5 años- es convocado como destinatario del discurso docente. Aunque a estas edades las “intervenciones de inscripción” ya no son tan recurrentes como en los grupos de niños/as más pequeños; interesa señalar, sin embargo, que ellas siguen apareciendo, especialmente cuando se trata de actualizar la normativa ante hechos de trasgresión o indisciplina:

(4) Sala de 4/5 años. La maestra dirigiéndose al grupo (mientras exhibe un marcador en su mano): “Un marcador roto, no sé por qué, un marcador, de los nuevitos, roto.”

Siempre hacemos eso? ¿De romper un marcador porque se me canta pintarme las manos?”.

Un nene intenta decir algo: “Yo...”

La maestra: “Yo nada. Estoy hablando de la sala. ¿Siempre hacemos esto?”

N: “Yo vi que fue Julieta”.

La maestra: “Yo no quiero ‘buchonardi’, porque yo ya sé quién fue, y la que fue también lo sabe, porque aunque ponga cara de circunstancias...”.

(5) Sala de 4/5 años. “A todo el mundo, acabamos de venir del parque y estoy tratando de decirles algo. Félix, ponete en la ronda rápido. Los varones cierran el pico, por favor. Anda a guardar esa () ¡ya!, ¡ya!”

Puede observarse en la primer viñeta de qué manera la maestra una vez más usa el discurso referido (en este caso indirecto): “...¿porque se me canta pintarme las manos?” -es decir, habla como si fuera un niño/a. En este caso no para indicar la norma sino para sancionar la conducta que podría estar fundada en intereses particulares que lesionan el interés general (“los marcadores nuevos” son bienes del grupo, pertenecen a todos los niños, en ese contexto “hacer lo que se le canta a uno” puede significar hacer algo que lesiona el interés de todos, el interés general).

Por otra parte, es de destacar que a estas edades (lo hemos observado a partir de los cuatro años, pero se hace mucho más frecuente en la Sala de 5) los niños/as se vuelven fuertemente “tribunalicios”: acusan y demandan, aun cuando no participen de manera directa en el conflicto; en calidad de denunciantes o testigos; y sin necesidad de ser convocados. Es frecuente también observar que las maestras relativizan estas intervenciones (tal como se observa en la viñeta comentada), e insistan en direccionar sus intervenciones hacia el grupo (como cuando dice: “estoy hablando a la Sala”). En algunos casos las sanciones no recaen solo sobre los implicados en la trasgresión, sino sobre el grupo en su conjunto: de manera directa el niño/a debe sentir (según se deriva de la actuación docente) que la trasgresión no es solo lesión a una parte -a otro niño/a, a un objeto, etc.- sino al todo. Es la comunidad a la que él o ella pertenece la que “se degrada” y se sanciona en el discurso y las intervenciones docentes.

El mismo procedimiento por el que se instituye a la Sala -como una comunidad definida por referencia a un *rasgo* -los “amarillitos”, la edad, etc.- prolifera en un sinnúmero de actividades en el ámbito escolar. Este procedimiento -al que definimos como “conjuntista”- consiste en seleccionar algún atributo a partir del cual se fija -de manera circunstancial o permanente- una pertenencia grupal. En la siguiente viñeta puede observarse el trabajo que le demanda a la maestra que el niño/a ingresante al jardín reconozca dicho procedimiento:

(6) Sala de 3 años. Hora de actividad física, primeras clases del año. La maestra frente al grupo presenta objetos de colores -una suerte de aros- a los que denomina

“gusanos”. Reparte los gusanos a los niños/as y da la consigna de que los que tengan gusanos del mismo color deberán sentarse juntos. Lo ejemplifica, diciendo: “*Ahora, todos los que tenga gusanos verdes se van a sentar... ¿quién tiene gusano verde?*” Dirigiéndose a uno de los niños dice “*Pedro*”. Lo toma de la mano y lo lleva a una de las esquinas de la sala. Luego agrega: “*Todos los que tengan rojo como Pepi, acá (dirigiéndose a otra esquina)*”. Así continúa con cada uno de los colores. En cierto momento advierte que una niña -Gimena- está parada en el medio de la sala.

Dirigiéndose a la niña le dice: “*Gime, vos qué color sos?*” -La niña muestra su gusano. La maestra le dice afirmando: “*Verde*” -y agrega- “*Sentate donde están los verdes*”.

Otro niño -Franco- tiene un gusano azul y está sentado en el grupo verde.

La maestra le dice: “*Franco, tenés que sentarte con tus compañeros*”.

Franco no se mueve -como si no supiera qué hacer-. Se acerca la maestra y le dice: “*Franco, mirá*” (le muestra su gusano). “*¿Es igual al tuyo ese color?*” (señalando el verde). “*Mirá el color de los chicos y mirá el tuyo*”.

Luego dirigiéndose al grupo pregunta: “*¿Franco tiene un gusano igual que el verde? Fijate, María*”. Los niños responden: “*No, no...*” La maestra pregunta: “*¿Qué color tiene Franco?*” Los niños responden: “*Azul*” Ella agrega: “*¿Y dónde están los azules?*” Los niños del grupo azul contestan: “*¡Acá!*”

Finalmente le dice: “*Franco, buscá tu color y sentate con tus compañeros*”.

La maestra se acerca hasta Franco con un gusano azul en la mano y le dice: “*Franco allá están los azules ¿ves que este (el de ella) es igual?*” Franco se levanta y se va hasta el grupo de los azules.

Una vez que el niño se sienta, la maestra consagra al grupo: “*¡Muy bien los azules!*”. Mientras lleva el canasto grande de donde sacaron antes los gusanos hasta el centro de la sala dice: “*¿Saben lo que vamos a hacer?*”, pero se interrumpe: “*¡Uy! ¡Miren a Milena!*” (tiene un gusano amarillo y está en el grupo de los rojos), dirigiéndose al grupo pregunta: “*¿Está bien sentada?*”

Nadie responde.

A la niña: “*Milena, ¿dónde va el amarillo?*” Una nena con un gusano amarillo se para del grupo amarillo y agita el gusano. Milena se traslada de un grupo a otro.

En esta extensa viñeta puede observarse el esfuerzo que realiza la docente para que los niños/as admitan el procedimiento que les propone. La dificultad de los niños/as no estriba en el reconocimiento a los colores. Los niños pueden reconocer qué color tienen. Pero no se sigue de ello que admitan agruparse por referencia a ese rasgo arbitrario.

Es de destacar que este procedimiento constituye luego una modalidad habitual en las prácticas escolares. En el siguiente ejemplo puede advertirse un uso menos concreto -en términos de su referencia a un soporte material directo- para agrupar a los niños entre sí, en el marco de una situación de juego:

(7) Sala de 5 años. Cuando están por entrar al aula, la maestra convoca a los niños para hacer un juego. Se dirige a algunos de ellos y les dice: “*Ustedes, ustedes y ustedes, van a ser papas fritas*”. Luego, dirigiéndose a otros, agrega: “*Ustedes van a ser sopa de verduritas*”, Y así continúa hasta terminar con todo el grupo.

Luego que los niños están agrupados por comidas. Les dice, parándose frente a todo el grupo: “*Bueno, ahora van a entrar los de sopa de verdurita a lavarse las manos y a sentarse para merendar*”. Los niños proceden conforme a la consigna dada.

A pesar de las semejanzas de formas -dominantes, como lo hemos indicado, en un sinnúmero de actividades del jardín- es importante distinguir estos procedimientos de asignación conjuntista pero organizados a partir de elementos contingentes, de los que, aun siguiendo la modalidad conjuntista, están destinados a la verdadera institución del niño/a en la comunidad transfamiliar que funda la escuela.

Los procedimientos instituyentes en sentido estricto, aunque reconocen una lógica común con los agrupamientos contingentes (ambos se basan en procedimientos de reunión de elementos por referencia a un rasgo o atributo), se distinguen de estos por fundarse en valores e ideales trascendentes. El niño/a efectivamente pasa a ser designado por referencia a su grupo, a su sala, etc. (como lo hemos señalado es “*amarillito*”, “*amiguito*”, etc.). Sin embargo, en este caso aparecen claras referencias a valores como el *bien común*, el *amor* y el *vínculo que une a los niños/as entre sí, con la maestra y con el jardín*:

(8) Sala de 3 años. “*Hola, jardín (chisteado de dedos), ¿Cómo te va? Ya estoy aquí, ya estoy aquí para jugar, andando en bicicleta pintada de violeta, aquí llegamos a esta salita tan genial, si vas a visitarme no dudes que te espera una salita llena de amigos de verdad*”.

(9) Sala de 3 años (al segundo mes de clase). La maestra sostiene un títere llamado Ferni, haciendo hablar al títere dice: “*Por favor, porque yo la quiero mucho a Beti*” (es decir a la maestra). Haciendo hablar al títere y dirigiéndose a un niño: “*¿Vos la quieres mucho a Beti?*”

Niño: “Sí, sí, sí”.

El títere dirigiéndose al niño/a: “*Ella también te quiere mucho a vos, ¿me das un besito, José?*” [*se dan un besito*]. El títere dirigiéndose a la maestra: “*Beti, José me dijo que te iba a hacer caso y que iba a venir requeterápido...*”

La maestra dirigiéndose al niño: “*¿En serio, José? Vas a venir rápido cuando te llame Beti? ¿Y así me puedo poner requeterequete contenta?*” [El niño asiente con la cabeza].

La función docente se asienta también en la consolidación de un lazo afectivo, que comienza siendo formal cuando los niños/as ingresan a la escuela; aunque es esperable que termine siendo real.

Por otra parte, como se observa en estas viñetas gran parte de intervenciones que tienen una finalidad regulativa (hacer saber una normativa), se presentan, sin embargo, como propuestas lúdicas orientadas a motivar al niño/a desde lo placentero.

En ese sentido, dichas intervenciones -canciones, juegos corporales, narraciones, etc.- están, en su mayoría, orientados a encausar y conciliar el placer de la actividad lúdica a los principios normativos que regulan la actividad colectiva.

Un ejemplo de dichas intervenciones -fuertemente ritualizadas- están destinadas a captar la atención del niño/a para inaugurar una actividad. Estos rituales ofician luego de “marcadores de contexto” que anticipan y encuadran actividades específicas; y que como tales, crean ámbitos de validez normativa (una misma actividad -como por ejemplo tomar los juguetes de la Sala- puede estar permitida en un contexto -la hora de juego- y prohibida o prescripta en otro -la hora del té-; aún cuando ambas transcurran en el mismo espacio físico -cfr. Tomasini, M.; 2005). En las siguientes viñetas se transcriben algunos de dichos rituales lúdico-regulativos:

(10) Sala de 3 años. La maestra ante el grupo aún disperso, canta: “*Un brochecito vino volando y la boquita yo voy cerrando*” -la canción se acompaña de gesticulaciones y los niños se suman al canto.

(11) Sala de 3 años. “*Apoyo la cola en el piso, me hago petiso, petiso, la cola ya la apoyé*” (acompañada por aplausos fuertes de parte de la maestra hacia el final para enfatizar el llamado al orden).

(12) Sala de 2 y Sala de 3 años. “*La lechuza, la lechuza hace shh, hace shh...*” (los niños/as se suman repitiendo la canción, especialmente el gesto y sonido cuando hacen “*shhh... shhh...*”

Artículos 177

En general, son cantos que inicia la maestra, pero a los cuales se suman los niños/as. Estos cantos funcionan a modo de andamiaje y van cediendo en la medida en que el niño se halla más integrado al entorno escolar.

Gran parte de las intervenciones docentes se destinan a “captar la atención del niño/a”. Se trata de una acción regulativa, que puede interpretarse también como un servicio que el niño/a debe hacer al grupo, para que la actividad siga adelante. “Hacer silencio”, “hablar conforme a turnos especificados o en momentos autorizados”, etc. constituye en muchos momentos de la actividad escolar una demanda recurrente del discurso docente.

En Sala de 4 y 5 años se incluyen rituales propias de la escolaridad más avanzada -como el saludo a la bandera- aunque también bajo la forma lúdica: el canto puede acompañarse con expresiones corporales, gesticulaciones rituales, etc. Desde el inicio de la escolaridad y durante todos los días del año lectivo, los niños cantan el himno a la bandera (en una versión libre):

Sala de 4 y 5 años: *“Por el cielo caminando va, una nube chiquita, picarona se puso a jugar, pintando los colores que me gustan más, celeste y blanca es mi bandera, son los colores que me gustan más”*.

Estos rituales preanuncian ya los rasgos característicos de la escolaridad propiamente dicha: aparición -y motivación del niño para que se identifique con- los emblemas y rituales propios de las sociedades con Estados (bandera, marchas, etc.).

Por otra parte, como espacio transicional, el jardín de infantes y el maternal, comparten varias de las funciones propias del entorno familiar, como la atención corporal y alimentaria del niño/a (comida, pañales, control de esfínteres, etc.). Sin embargo, estas se cumplen también bajo la forma que le imprime el entorno *cuasi escolar* del jardín. Por ejemplo, el acto de tomar la merienda, se ritualiza en función de la coordinación del grupo:

Sala de 3 y Sala de 4 años. Una vez que se han sentado los niños/as y se ha servido el té, la maestra dice dirigiéndose al grupo: *“Vamos a cantar (los chicos comienzan a cantar con ella): “Los amarillitos del bosque están preparados para merendar. Uno, dos y tres, cuatro, cinco y seis, ya podemos empezar a comer y a tomar, y a portarse muuuuy bien, requete bien.”*

Es de destacar que todos estos rituales -cantos para saludar, para autorizar, para hacer silencio- funcionan como *actos de habla*: ellos no informan ni narran un estado de cosas dados (como lo hace un cuento, o una canción) sino que en el acto de cantarlos o de seguirlos se crean hechos sociales como, precisamente, saludar, autorizar, ordenar silencio, etc.

V. Discusión

La función socializadora escolar (o, directamente, función de escolarización) se caracteriza, por conducir la inscripción del niño/a en una nueva comunidad a la que denominamos *transfamiliar* por estar fundada en la negación (o superación) de la pertenencia familiar.

La familia no es una institución a la que el niño/a “sea llevado”, nace y se desarrolla originalmente en ella. Aunque los vínculos fraternales puedan presentar también la forma de la rivalidad y la conflictividad, los miembros de la familia **tienen un origen común**. En la escuela en cambio, el niño/a “es introducido” en una nueva comunidad, con la que no tiene historia compartida, ni conocimiento de las pautas que definen los lugares y rutinas asignados a ese entorno social. En ese marco, deberá no solo reconocer y apropiarse de un nuevo orden normativo, una nueva identidad (en tanto dejará de ser el hijo, el hermano, etc. para pasar a ser el compañero de...); sino que deberá tramitar cotidianamente el conflicto siempre latente con otros niños/as -que además de compañeros se constituyen en potenciales rivales (por objetos, reconocimientos, logros, etc.).

Como lo hemos indicado las intervenciones docentes se dirigen a fundar valores o ideales regulativos de esta nueva comunidad; destinándose una gran parte de ellas a conciliar, paliar o sublimar ese potencial -y siempre actualizado- conflicto entre los niños.

En esa dirección resulta interesante hacer notar que el epíteto de “amiguitos” con que usualmente las maestras se refieren a los niños/as se orientan por este esfuerzo de pacificación sobre el conflicto latente: “La relación de amistad supone una organización de base afectiva que se expresa mediante los signos de la cooperación, la solidaridad y la lealtad. Derivada de la palabra “*commendatio*”: en virtud de tal acto el individuo se confía, encomienda su persona, se adhiere al jefe del grupo, y por su medio a todos aquellos que forman este grupo, mediante un lazo afectivo de enorme fuerza que la lengua vulgar y la lengua culta llaman amistad y que constituye el cimiento de todas las ordenanzas internas” (Duby; 1976). La amistad es el rótulo que distingue aquellas relaciones afectivas que prescinden del lazo sanguíneo. La lealtad y cooperación entre los individuos exalta y sostiene la identidad grupal y la de aquel que se halla investido de autoridad o del ideal que los aúna⁸.

De allí que uno de los principios rectores que estructuran esta comunidad *transfamiliar* -derivado de los **esquemas de acción prácticos de la escuela**- se asiente en la defensa del “*interés general por sobre el interés particular*”: desde las rutinas

⁸ Igual función se reconoce en la historia de este vocablo en otros contextos histórico sociales: “Lazo fomentado por los amos de las sociedades feudales en aras de evitar las luchas y las rivalidades al interior de la comunidad que amenazaban el orden instituido” (ibídem).

que comandan la organización del espacio -como el ordenarse en “rondas”, “filas”, etc. hasta las regulaciones por las que el niño debe “prestar atención”, “hacer silencio”, etc.- son expresiones del servicio que se le pide (limitando su interés inmediato) para servir a un orden suprapersonal. Estos rituales preanuncian también un elemento decisivo de la escolarización propiamente dicha que es la *función idealizadora* (esencial para el acceso a formas desarrolladas de la inteligencia): el pensamiento reflexivo, los procesos de abstracción reflexionante (cfr. Piaget; J.; 1979); requieren de una actitud de puesta entre paréntesis de la acción inmediata y de una proyección de esa acción en grados crecientes de abstracción representacional (por anticipación y por revisión). En esa misma dirección pueden interpretarse los rituales vinculados a las *narrativas heroicas* (emblemas patrios, himnos, festejos alusivos a gestas y personajes heroicos): en todos ellos se recrea un acto fundacional de las comunidades con Estado (por lo tanto, suprafamiliares) y se sellan los valores o ideales subsidiarios a ellas: honor, abnegación, servicio, interés o voluntad general, etc. (Samaja, J.; 2005). Aunque este tipo de narrativa y los rituales que la acompañan son aún incipientes, están ya presente en la escolarización inicial.

La efectiva inscripción del niño/a en este *pacto de escolarización* (caracterizado por la centralidad normativa y la equidad jurídica entre pares) vendría dado por la introyección del nuevo orden normativo. Sospechamos que dicha inscripción comienza siendo “formal”, y solo tardíamente se torna protagónicamente reconocida. Como lo indicamos al comentar las viñetas empíricas, a partir de los cuatro años en adelante los niños actúan como activos acusadores, testigos, defensores, enjuiciadores, etc.; es decir, como funcionarios o representantes del orden escolar. Sin embargo, en gran número de casos esos reconocimientos parecen sesgados e inconsistentes: una normativa puede invocarse cuando se trata de conseguir algo que tiene otro, y negada o transgredida -casi sin conciencia de ello- cuando se defiende un interés propio.

En ese sentido, se advierte un desfase estructural entre lo que la escuela propone -en términos de valores y normativas- y lo que el niño/a reconoce (o está en condiciones de reconocer). Sabemos que la moral pre-convencional por la que transita a estas edades -evitación del castigo y búsqueda del beneficio personal- (según ha quedado establecido por los estudios sobre psicogénesis del juicio moral, cfr. Kohlberg, 1992) está muy lejos de los valores propios de la moral convencional -bien común, respeto mutuo, lealtad, confianza, etc.- que se observan en las pautas socializadoras de la escuela.

Ahora bien, este desfase es propio de toda experiencia socializadora.

En esa dirección interpretamos el ejercicio de “prestar la voz” que hemos observado en las docentes, para “hacerle decir al niño/a” más de lo que él mismo está en condiciones de reconocer y admitir.

La “función escolar” compartiría con otras funciones socializadoras lo que los autores han denominado “andamiajes” (Bruner, J. 1986) o “simbiosis psicológica” (Spitz, R,1980). Efectivamente, se ha señalado que las madres se dirigen a sus hijos pequeños “como si estos dispusieran de repertorios psicológicos bien desarrollados de intenciones, sentimientos y fuerzas de razonamiento desde el momento de su nacimiento (Harré & Clarck & De Carlo; 1989:84) la madre no reacciona ante el niño real, sino que habla y se dirige a un ser que es, hasta cierto punto, un “ser de su invención”, atribuyéndole sentimientos y pensamientos bastante más complejos que los que puede reconocer.

Análogamente las maestras -en el nivel inicial que estamos analizando- se dirigen a los niños/as haciéndolos actuar como si se reconocieran los criterios distributivos, las potestades y obligaciones que se esperan en ese contexto. No es que ellas *crean* que los niños/as ya lo reconocen (del mismo modo que la madre de un lactante no cree que este sepa responder cuando se le interroga), sino que le *hacen decir* -a través de recursos lúdicos, enunciativos- para conducirlos hacia el reconocimiento de esos mandatos normativos. Es ese andamiaje subjetivo el que progresivamente irá quitándose conforme el niño/a avance en la escolarización (es decir, se socialice como “escolar”).

Parte de este proceso se realiza a través de la función ilocutivo/perlocutiva de las intervenciones docentes. Ellas crean el dominio de las condiciones de asociación entre los interlocutores: qué facultades y qué obligaciones comunicativas le caben a cada uno según la relación social existente entre ellos. De esta manera se instala -no solo por lo que se dice, sino también, y especialmente, por lo que se muestra- un dominio de validez normativa y se definen los lugares asignados a cada parte en ese contexto de juridicidad.

Por su parte, la imago de la comunidad supraindividual, que caracteriza esta alianza de escolarización, se instala a través de múltiples recursos representacionales. Desde el uso de soportes materiales como una manta o una soga a la que los niños/as deben tomarse para trasladarse de un lugar a otro (como lo hemos observado en la Sala de 3 años) hasta las marcas discursivas y sobretodo escriturales que delimitan espacios, funciones, pertenencias, etc. (por ejemplo, la referencia a consignas para señalar la inclusión en un colectivo: el color que designa la Sala, la inscripción de nombres en la puerta de la Sala, etc.)⁹.

Pero además esta nueva comunidad en la que es llamado a ingresar el niño/a, se funda representacionalmente en un conjunto de valores trascendentes -que lo descentran de su pertenencia familiar y lo recentran en la perspectiva de la escuela- valores que van desde el “amor al compañero/a” (=la amistad) hasta el “amor a la Sala, a la escuela, a la bandera, etc” (tal como lo indicamos al comentar las viñetas empíricas).

⁹ En otro lugar hemos desarrollado una extensa reflexión -basada también en el análisis empírico de las rutinas escolares- sobre la presencia de los “sistemas formales de registro” analizando su potencial impacto en el desarrollo cognitivo (Samaja & Ynoub, 2004).

Conforme a todo ello, cabría postular que la tensión sobre la que se asienta la función de escolarización (su dramática) se dirime entre el reconocimiento a las particularidades y posibles “retrogradaciones” del niño/a como miembro familiar¹⁰; y el horizonte de esa nueva comunidad por el que el miembro familiar se refunda bajo la égida de nuevos valores e ideales regulativos: el servicio personal (la entrega, si se quiere) para la realización del bien común o el interés general¹¹.

Propuestas para ampliar nuevas líneas de investigación

La tesis que se defiende en el programa más amplio en el que se inscribe esta investigación postula que estas experiencias de inscripción social ofician de causa estructural del desarrollo cognitivo (del paso de formas menos desarrolladas a formas más desarrolladas de inteligencia).

Jean Piaget demostró que la “coordinación de puntos de vista” era una condición necesaria para el paso al pensamiento operatorio. Aunque, como lo anticipamos, sabemos que a estas edades los niños no disponen de esas competencias cognitivas (ni sociales), interesa señalar que esa dirección es la que le imprime la escuela, no solo, ni principalmente por los contenidos didácticos que imparte, sino por el formato de equilibración social que despliega (tal como lo hemos ilustrado en el análisis de las viñetas comentadas).

Postulamos -como hipótesis- que son esas experiencias de equilibración práctica la que van creando las condiciones para el acceso a nuevas formas representacionales, que conducen hacia niveles de creciente abstracción y que hacen posible aquello que Vygostky llamó “principio de descontextualización de los instrumentos de mediación” (Wertsch, J.; 1988:50; Vigostky, L.; 1995: Cap. III). Por ella entendía el proceso mediante el cual el significado de los signos se vuelve cada vez menos dependiente del contexto espacio-temporal en el que son utilizados. Creemos nosotros que la escuela -aun desde el nivel inicial- se constituye en un factor relevante -sino decisivo- para conducir ese proceso descontextualizador. Conforme a ello habría que especificar este supuesto vygostkiano diciendo que el proceso se desarrolla desde la “descontextualización del entorno familiar” hacia la “recontextualización en el entorno escolar”.

¹⁰ No solo porque a estas edades la maestra debe maternar bajo ciertas circunstancias al niño/a -por ejemplo, relegando la atención del grupo cuando el niño/a se angustia ante la ausencia de sus padres; sino porque solo desde ese ejercicio puede sostener su función.

¹¹ Este reconocimiento no implica negar “individualidad” y “originalidad” a la experiencia singular por la que cada niño/a transita esta experiencia. Por el contrario, la contracara de valores como el “bien común” o el “interés general”, es la realización del bien y el interés de cada parte. El presupuesto es que, el reconocimiento a estos valores se torna necesario para hacer posible el interés y la realización de cada niño/a. Pero, la experiencia por la que se instalan estos valores implican necesariamente una “re-fundación” psicológica, moral y cognitiva.

En el reino de las relaciones de parentesco, la coherencia y la reversibilidad en la distribución de los objetos no son articulaciones constituyentes de su institucionalidad. El sujeto no integra conjuntos de elementos semejantes sino totalidades organizadas donde cada miembro es un sujeto múltiple: al mismo tiempo hijo, hermano mayor o menor, sobrino, nieto, primo, etc. Además tales determinaciones son irreversibles, no transitivas, Si A es hijo de B, no es cierto que B es hijo de A. Si A es hermano mayor de B, no es cierto que B sea hermano mayor que A, etcétera. En cambio en la escuela esas relaciones son reflexivas y transitivas por lo que se refiere al vínculo con pares: la relación de miembro de esa comunidad tiene todas las propiedades que valen atribuir a la lógica de conjuntos: si A es compañero de B (por integrar ambos el conjunto Sala X) B es compañero de A. En el hogar la primogenitura, por ejemplo, constituye una posición no adquirida sino dada; en la escuela, en cambio, los reconocimientos se adquieren por prestigio, por mérito, por logros. Dicho de otra manera, en la escuela el niño/a ya no será parte de un plexo de relaciones posicionales (cfr. B. Bernstein; 1989), como lo es en la familia, sino que integrará un *conjunto de individuos* independientes entre sí -aunque dependientes de *un orden ideal*: “los alumnos de la Sala X, la Escuela Z, etc.”.

Este orden ideal se asienta en representaciones orientadas a sellar esa nueva inserción social, haciendo que la conducta de cada quien sea juzgada ahora conforme a su adecuación al ideal del “*bien colectivo*”. Y, aunque esto ocurra mucho antes que el niño/a pueda reconocer ese principio regulativo (como nos lo recuerdan los estudios sobre psicogénesis de la experiencia moral); el entorno -especialmente encarnado en sus funcionarios- equilibra las disputas, sanciones y regulaciones haciéndolo valer prácticamente.

De acuerdo con ello, el paso a la cooperación y a las formas más altas de la moralidad no surgirían de meros procesos endógenos ni de meras equilibraciones que los niño/as alcanzan en sus interacciones con las cosas y/o con otros niños/as; sino que estaría fuertemente conducido por los patrones de los entornos normativos en que habita. Y, esto no solo por efecto de actos voluntarios de los funcionarios que protagonizan esas experiencias socializadoras, sino por las pautas de equilibración que impone la propia naturaleza del entorno. Es en esa dirección que ha querido aportar el trabajo que se presenta, describiendo fenoménicamente -y a título netamente exploratorio- la naturaleza de esos procesos de equilibración socio-normativa a que contribuye la escolarización en el nivel inicial.

Referencias bibliográficas

Austin, J.L., *¿Cómo hacer cosas con palabras?*, Barcelona, Paidós, 1996.

Bernstein, B., *Clases, códigos y Control*, Madrid, Akal, 1989.

Brazelton, B. y Cramer, B., *La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*, Barcelona, Paidós, 1993.

Artículos 183

- Bronfenbrenner, U., *Ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1987.
- Bruner, J., *El habla del niño*, Barcelona, Paidós, 1986.
- Carrió, G., *Sobre los límites de lenguaje normativo*, Buenos Aires, Astrea, 1973.
- Carrió, G., *Notas sobre Derecho y lenguaje*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1973.
- Cossio, C., *La teoría egológica del Derecho (Y el concepto jurídico de libertad)*, Buenos Aires, Abeledo Perrot, 1964.
- Del Río, P.; Alvarez, A., "Ulises vuelve a casa: Retomando el espacio del problema", *Revista Infancia y Aprendizaje*, N° 66, pág. 21-46, 1994.
- Duby, G., Obertura. En P. Aries y G. Duby (eds.), *Historia de la vida privada*, Buenos Aires, Taurus, 1985.
- Ducrot, O.; Todorov; T., *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, México, Siglo XXI, 1998.
- Erikson, E., *The Life Cycle Completed*, New York-London, Norton & Company, 1982.
- Filinich, M., *Enunciación*, Buenos Aires, Eudeba, 2001.
- Glaser y Strauss, *The Discovery of Grounded Theory: Studies for qualitative research*, New York, Adline Publishing Co., 1980.
- Harré, R.; Clarke, D. y De Carlo, N., *Motivos y mecanismos*, Barcelona, Paidós, 1989.
- Kohlberg, L., *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brower, 1992
- Lewin, K., *La teoría del campo en la ciencia social*, Buenos Aires, Paidós, 1978.
- Piaget, J., *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante*, Buenos Aires, Huemul, 1979.
- Samaja, J., *Pautas sociales en la formación de la inteligencia humana*, Buenos Aires, Secretaría de Publicaciones, Facultad de Ciencias Sociales, UNLZ, 1990.
- Samaja, J., *Desgrabación del Seminario de la Cátedra de Metodología de la Investigación Psicológica II*, manuscrito no publicado, 2005.

184 Artículos

Samaja, J. y Ynoub, R., “La “función escolar y los sistemas formales de registro: matriz jurídica de la abstracción reflexionante”, Revista IRICE, vol. sep. 2004, N° 18, pp. 31-50, 2004.

Searle, John, (1994), *Actos de habla*, Buenos Aires, Planeta-Agostini.

Spitz, R., *El primer año de vida del niño*, Buenos Aires, Paidós, 1980.

Stern, D., *La primera relación madre-hijo*. Madrid, Morada, Serie Bruner, 1983.

Tomasini, M., “Socialización e intersubjetividad. Disputas infantiles y adquisición normativa”, ponencia presentada en el 30° Congreso Interamericano de Psicología. Buenos Aires, Argentina, 2005.

Vygotski, L., “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores” en *Obras*

Escogidas. Cap. III, Buenos Aires, Visor, 1995.

Waddington, C., *El animal ético*, Buenos Aires, Eudeba, 1966.

Winnicott, D., *Collected papers. Through Paediatrics to Psycho-Analysis*, London, Tavistock Publications, 1958.

Ynoub, R., “Semiosis y subjetividad en la experiencia coexistencial. Elementos narrativos, lógicos y retóricos para describir la conducta normativa en la primera infancia”, Tesis de doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina, 2001.

Ynoub, R., “Elementos conceptuales y operacionales para una descripción de la psicogénesis de la función autoridad”, *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología-UBA*, N° 10, pp. 509-518, 2002.

Ynoub, R.; Samaja, J.; Vitalich, P. y Farías, V., “Esquemas de distribución de objetos colectivos en el contexto escolar del nivel inicial. Análisis de su función en el desarrollo cognitivo”, manuscrito enviado para su publicación, 2005.