



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES.

INFORME DE AVANCE

PROYECTO: La función normativa en los procesos de estructuración subjetiva: análisis de las «experiencias formadoras de normas» en la primera infancia, en el contexto de socialización escolar.

Investigadora: Dra. Roxana Cecilia Ynoub.

rynoub@psi.uba.ar

Diciembre de 2004

1) Redefinición de objetivos del Proyecto.

El objetivo general del Proyecto se mantiene tal como ha sido formulado en el diseño original; en cuanto a los objetivos específicos se propone la reformulación de los objetivos planteados y la inclusión de un nuevo objetivo:

- a. Identificar las rutinas escolares del nivel inicial según una tipología de contextos de estructuración normativa.
- b. Evaluar las competencias de los niños/as para actuar conforme a normas en cada uno de esos contextos.
- c. Identificar y caracterizar las intervenciones de los adultos como promotoras del desarrollo normativo de los niños, según contextos de estructuración normativa.

La reformulación de objetivos propuesta surge de los avances alcanzados en el trabajo de campo. Por una parte se ha observado la necesidad de considerar "contextos específicos de regulación o estructuración normativa" al interior del contexto escolar. Dicho de otra manera, hemos advertido que el contexto escolar puede ser caracterizado como un conjunto de prácticas y rutinas sociales y socializadoras que en sí mismas constituyen experiencias formadoras de normas.

Conforme a ello sería tarea de esta investigación identificar los tipos de rutinas que se presentan en la escolarización inicial, considerados como experiencias normativas. De igual modo, interesa evaluar las intervenciones de los actores sociales –adultos y niños/as- involucrados, y los efectos socializadores (entendidos especialmente como “experiencias formadoras de nuevas normas”) que dichas prácticas promueven en los niños/as.

2) Descripción de las decisiones metodológicas tomadas hasta el momento: elaboración de instrumentos de recolección de datos, justificación del recorte de las categorías conceptuales, determinación de muestras, elaboración de un plan de análisis preliminar que permita perfilar el tratamiento posterior de los datos definitivos.

La redefinición de objetivos ha implicado una redefinición de las categorías de análisis y observación. Especialmente porque se ha puesto el foco en el “contexto de la interacción” y no sólo en la interacción misma (tal como se formuló inicialmente en el Proyecto).

Unidades de análisis (que pautan las observaciones y la organización y registro de datos):

- i. Actividad o contexto institucionalmente pautado.
 - ii. Secuencia o fragmentos situacionales (interacciones).
 - iii. Fragmentos discursivos o conductuales.
-
- i. Actividad o contexto institucionalmente pautado: por ellos se entienden las actividades que reconocen una apertura, desarrollo y cierre. Por ejemplo, “actividad de los rincones”, “merienda”, “juego en el patio”, etc. Su rasgo característico es que son propuestos y estructurados por el entorno institucional.
 - ii. Secuencias o fragmentos situacionales: se trata de fragmentos de conductas que se integran en los contextos, y que reconocen cierta unidad interna. Por ejemplo, presentaciones que hace el docente para introducir una actividad, llamado al orden en el desarrollo de la misma, etc.
 - iii. Fragmentos discursivos o conductuales de los actores que intervienen. Se trata de las intervenciones que integran los niveles anteriores, sean éstos de los niños o los adultos.

3) Descripción de las tareas de campo, si ya se comenzaron a realizar y explicitación del grado de avance de las mismas.

El trabajo de campo se está realizando en un Jardín maternal y de infantes de la zona norte del Gran Buenos Aires, con población proveniente de clase media y media alta.

Se trabaja a través de observación no-participante (aunque se interactúa ocasionalmente con niños/as y docentes) en sesiones de observación que duran en promedio dos horas, con una frecuencia de dos veces por semana.

Los registros se hacen a través de cuaderno de campo y con videofilmación (hasta el momento se han videofilmado 10 horas aproximadamente).

Se están relevando observaciones de las Salas de 2, 3 y 4 años.

Es de destacar que las autoridades del Jardín se muestran especialmente interesadas en el Proyecto, y se cuenta con la total colaboración del cuerpo docente para el desarrollo de las actividades.

4) Descripción de resultados parciales que den cuenta de alguno de los logros propuestos en el Proyecto original.

En el marco de distintas actividades hemos observado la reiteración de un mismo tipo de secuencia, a la que la denominamos “secuencias o episodios de justicia distributiva promovidos y direccionados por el docente”.

Se trata de actividades cuya organización y desarrollo se asientan en la distribución de objetos de propiedad colectiva (o escolar) y que deben ser asignados a cada uno de los niños/as conforme a algún criterio distributivo (por ejemplo: lápices para el desarrollo de una actividad plástica, espacio para la ubicación de todos los niños/as a cierta distancia de la maestra, etc.).

Un principio general que podría extraerse –todavía a modo tentativo- de estas secuencias es que una enorme variedad de actividades presentan una organización de base común, rutinaria y repetitiva. Dicho de otra manera, pese a la variedad de manifestaciones “de superficie”, pareciera posible identificar en ellas “estructuras profundas” semejantes.

Aunque se trata de una primera aproximación general, de confirmarse, sería trascendente para comprender el alcance de los que aquí denominamos procesos de “estructuración normativa”.

En esta etapa, y a modo aún exploratorio, hemos tomado algunos fragmentos de las observaciones realizadas y hemos analizado los componentes que podrían presentar estas secuencias, considerando de manera especial su compromiso normativo y cognitivo.

Esquemáticamente las fases que proponemos –nuevamente, a modo tentativo, y para seguir testeando en nuestro trabajo de campo- serían las siguientes:

1. Primera fase: Presentación o contextualización.

Se trata del momento que da inicio a una nueva actividad. La apertura de dicha actividad viene dada por *marcadores de contexto* que son la mayoría de las veces de tipo verbal: la maestra indica el inicio de una nueva actividad a través de etiquetas verbales en el marco de la convocatoria al grupo que es reunido como condición de inicio de esa actividad.

Un segundo momento de esta fase se puede desagregar también en:

1.2.1. Explicitación de los procedimientos.

1.2.2. Ejemplificación.

La presentación de los materiales con los que se va a trabajar implica, por una parte una efectiva exhibición de los objetos: por ejemplo, la maestra saca los lápices, o las témperas para la clase de plástica. Luego ejemplifica e ilustra protagónicamente el uso que deberá darse a dichos objetos. Por ejemplo, exhibirá cómo hay que colocar la lupa para observar al animalito, cómo usar los pinceles o lápices, etc.

Es de interés advertir que no sólo “usa” el objeto para ilustrar la acción que se le propone al niño/a, sino que el hacer está acompañado o precedido por un proceso de examen verbalizado por el que se **objetivan** los rasgos esenciales del objeto. Bajo este ejercicio el objeto es emblematizado e idealizado como “caso de un tipo general”.

La función de la presentación culmina plenamente en esta actividad de ejemplificación.

En ella los niños son pasivos y el docente activo.

En el siguiente fragmento se observa un ejemplo del rol del docente en esta fase (relevado en nuestra investigación, en una Sala de 2 años):

La maestra saca una caja en las que tiene un conjunto de lupas. Cada niño había traído su lupa y la había dejado en el Jardín para realizar distintas actividades.

La maestra toma una y la saca, mientras el conjunto de los niños/as la observa.

Maestra: “Tengo una lupa (dirigiéndose a los niños:) ¿qué es, una lupa? Observemos la lupa: miren qué pasa si la acerco a algo... Aumenta. Sí (aprobando comentarios de los niños). Muy bien”.

Luego de un rato en el que desarrolla esta presentación ejemplar, se dirige a la caja en la que están contenidas todas las lupas:

Maestra: “Acá tengo un montón de lupas. Ahora todos van a poder observar con sus lupas”.

Otro ejemplo de una Sala de tres años:

Se sienta a los niños en los escalones del patio, frente a un conjunto de atriles, destinados a la actividad que van a realizar. El maestro comienza a explicar los contenidos de la actividad, la mayoría de los niños/as permanece atento escuchando.

Maestro, dirigiéndose a los niños: ¿Saben cómo se llaman estos? (refiriéndose a los atriles).

Un niño responde: “maderas”.

Maestro: “Caballetes o Atriles...”

El maestro da a cada uno un atril: Cada uno tiene un atril? Bueno ahora hagan silencio, vengan para acá (hacia una mesa central que tenía pinceles y pintura) sin agarrar los pinceles. No los toco todavía. Esta es una mesa paleta y funciona así: Para cada color hay un pincel. Escuro, (el pincel) pinto y lo guardo en su color (acompaña estas verbalizaciones con actuaciones en las que va indicando los objetos y simulando la actividad que describe) “¿Sí? ¿se entendió?”.

Cuando se la actividad se supone conocida, se involucra a los niños/as en la explicitación de los procedimientos y en la definición verbalizada de la tarea –buscando también motivarlos e integrarlos a los objetivos propuestos, como puede observarse en el siguiente ejemplo –registrado en una Sala de tres años-:

Maestra: "Bueno, vamos a empezar con nuestro trabajito (en el momento en que saca pinceles y frascos de plasticota).

Todos los niños contestan: "Sí, sí, sí..."

Maestra: "¿Qué es lo que teníamos que hacer con este pincel? ¿Qué había acá? (señalando un tarro con plasticota).

Una voz contesta: "Plasticola".

Maestra: "Plasticota" (con tono de aprobación). Qué teníamos que hacer con el pincel y la plasticola?" Una voz contesta: "Mojar el papel".-

Maestra: "Mojó el papel..." (aprobando). "¿Todo lo mojó así como si estuviera pintando?"

Distintas voces: "No...no..." Maestra: "No, no mojó todo, tengo que hacer así, miren (ejemplifica). Luego agrega: "Ustedes ya lo saben hacer, nosotros ya lo hicimos".

Dirigiéndose a todos: "¿Qué vamos a pegar?" (mostrando figuras de círculos en papel de colores). Los niños: "Círculos".-

Maestra: "Mojó un poquitito (poniendo especial énfasis en esta palabra) y pinto el lado blanco (mostrando el recorte de papel glasé) un poquitito nada más, no pinto toda la hoja. Y el color queda mirando el techo".-Ven?" (elevando el papel y exhibiéndolo a todos los niños). Una niña pregunta: "¿Una solita?"

Maestra: "No, ustedes peguen mucho.- Yo pegué una solita para que vean".

En todos los casos puede observarse que las intervenciones de las docentes no son sólo "demostrativas" o "descriptivas" sino también normativas o normativizadoras; o mejor aún, que lo que aparece bajo la forma de lo demostrativo tiene en verdad una función perlocutiva destinada a "hacer hacer" y a "valorar el hacer" de los niños.

2. Segunda fase: Distribución.

Una vez concluida la etapa de presentación, se desarrolla la etapa de distribución de objetos y funciones: cada niño/a podrá protagonizar su propia experiencia de apropiación.

Se fija un criterio distributivo y se adjudica los objetos a cada niño/a. Es de interés destacar que toda distribución convoca dos dimensiones de análisis, mutuamente dependientes:

a) por una parte tiene implicancia social, y más específicamente judicial, en tanto supone instituir algún criterio de "justicia" sobre el que se fundamenta la partición y repartición.

b) por otra parte, y como derivado de la aplicación de todo principio de justicia, implica un conjunto de operaciones consistentes en:

* "particionar el todo",

* "igualar los elementos-sujetos de cada categoría", y

* "ponerlos en relación de correspondencia con los elementos-objetos adjudicados".

Por ejemplo, en el mismo episodio sobre la "*observación de sapos, con lupa*" se registró el siguiente comentario:

Maestra: "Ahora le damos una lupa a cada nene, para observar los sapos". La maestra va sacando las lupas y entregando una a cada niño/a.

Uno de los niños al recibirla, le dice: "Mía, mía..." (señalando el ejemplar que la maestra tiene en la mano y con gesto que evoca el pedido de un cambio).

Maestra: "No, todas son iguales. «Al que toca, toca, porque la suerte es loca». No importa que no sea la que trajeron de casa".

Las lupas contenidas en la caja habían sido llevadas al Jardín por cada uno de los niños/as. Sin embargo, la maestra las trató como objetos colectivos y comunes (situación

típica cuando se trata de lápices, pinceles u otros objetos “del Jardín”), y le exigió al niño que aceptara la que le tocaba en suerte.

De cualquier modo, en otras ocasiones se respeta la posesión personal de objetos, siempre que se realice sobre un trasfondo de igualdad: cada niño con su cosa, pero todos con una cosa semejante. Por ejemplo, en una de las salas, cada niño/a llevaba en su bolsita su propio vaso para tomar la merienda. En el momento de merendar cada uno debía sacar su vasito. En este caso el objeto con marca personal era el vaso y el colectivo -a repartir- el té o la leche para merendar.

Otro criterio puede ser el orden de turnos, cuando el objeto no es divisible. Así, por ejemplo, cuando hay que nombrar “ayudantes de la maestra” o “secretarios” o estipular el uso de objetos como hamacas, toboganes, etc. se requiere seguir un orden. En estos casos es el tiempo (y no la cosa misma) lo que se fragmenta: una vez cada uno, o un rato cada uno.

En el siguiente ejemplo puede observarse que, aún cuando los niños no gobiernan –en sentido estricto- los contenidos del criterio estipulado (en este ejemplo la serie numérica que asigna turno para el uso de una hamaca) sí saben atenerse a la forma fijada por la maestra, y procuran responder en consecuencia:

Maestra: “Hagan turnos para intercambiar las hamacas” (le dice a los niños que se dirigen a las hamacas).

Al rato una chica se queja de que no la dejan hamacarse.

Maestra (respondiendo al reclamo): “Organizamos las hamacas. (dirigiéndose a todo el grupo) “Amigos, amigos...” (un chico se queja) le toca a Bárbara porque estábamos haciendo turnos...”

Maestra dirigiéndose a un niño: “Vos que turno tenés, el tres?”

Mariano: No yo soy el ocho (número sin sentido porque no se habían estipulado los números de cada niño y porque no correspondían a su lugar en la fila).

Maestra: Barbie sigue atrás ... después le toca a Mariano... el ocho lo tiene Mariano, vos cual tenes?

Niño1: el cuarenta y ocho.

Niño 2: vos el 48 y yo el 8, somos amigos.

Interviene otro chico y la maestra le pregunta que número tiene

Niño2: El ocho...

Maestra: Viste? Esta repetido el ocho... Mariano porque no esperas tu turno después? Yo te aviso...

Independientemente de las anomalías manifiestas en la comprensión de la serie numérica; interesa advertir que la maestra hace referencia a un criterio formal para estipular la distribución en el uso del objeto común. Los niños reconocen el criterio –el orden de turnos- aún cuando no dispongan de una comprensión acabada de la serie, y aún cuando se relacionen de manera “externa” con ese criterio.

En el siguiente ejemplo, se puede observar el esfuerzo que realiza la docente para precisar el criterio distributivo, también en una Sala de tres años:

Maestra: "Escuchen lo que les voy a decir (...) pero esto es muy difícil: "Se tienen que sentar en las mesitas cinco por mesa.- Cinco nenes por mesa, si hay cuatro nenes, si hay cuatro (mostrando con su mano, cuatro dedos) cuántos faltan para que sean cinco?"

Niña (respondiendo): "Muchos".-

Maestra: "No..."

Niña2: "Así..., mirá" (abriendo grande la mano en alto).-

Maestra: "Esperen... así son cinco (mostrando la mano abierta): uno, dos, tres, cuatro cinco (pasando y contando dedo por dedo) [Niña2 (exhibiendo su mano: "Así, mirá...)] Si se sientan cuatro, cuántos faltan...

Distintas voces (confusamente): Así... (algunos abren la mano, otros simplemente contestan algo relativamente ininteligible, otros parecen imitar lo que hacen los compañeros).

Maestra: "Este dedo solo cuánto es" (tomándose el pulgar).

Una voz: "Cinco".

Maestra: "Este" (insistiendo con el pulgar, que mueve insistentemente).

Alguien (que no se comprende bien quien es) dice: Uno

Maestra: "Un nene solo" (con voz de clara satisfacción y aprobación) "Muy bien"!!!... Un nene solo".- Luego, volviendo al tono de consigna dice: "Cinco por mesa, a contar, eh".- "Si hay más de cinco, o menos de cinco, ese nene se tiene que ir".-Sí? "O tiene que venir alguno"...

3. Tercera fase: Uso.

La tercera fase se caracteriza por ser el momento orientado a la satisfacción del niño/a. Es el momento en donde prima la "*asimilación*", ya que se trata de que cada niño protagonice su propia experiencia de apropiación del objeto distribuido y lo utilice conforme a la pauta que se le ha dado y conforme a sus propios esquemas disponibles.

Por lo general pueden reconocerse dos momentos: a. un primer momento de exploración y un segundo momento de apropiación y disfrute.

3.1. Recepción/exploración:

Este momento es más extenso y significativo cuando el niño/a se enfrenta con nuevos objetos o nuevas actividades. Se trata de una etapa de exploración y reconocimiento del material o de la actividad que tiene por delante. Es un momento breve o casi nulo cuando se trata de actividades u objetos ya conocidos y habituales para el niño/a.

3.2. Disfrute / apropiación:

Es el momento en que el niño/a hace suya la actividad o el objeto adjudicado. La naturaleza de esta actividad apropiadora depende también de las características del objeto distribuido: si es un bien consumible (como un alimento o un objeto que se gasta con el uso) el disfrute se agota en el consumo. Si es perdurable, se trata de utilizarlo en el marco de la actividad estipulada. En el caso de actividades con fines pedagógicos es el momento en que el niño/a tendrá que *confrontar su propia "saber hacer" con el modelo o la ejemplificación propuesta por el agente socializador*, al tiempo que éste asumirá una función evaluadora o sancionadora de la performance del niño/a.

4. Cuarta fase: Restitución y cierre.

Esta última fase implica también la utilización de algún **marcador de contexto**. Las modalidades con las que se clausura una actividad suelen ser muy variadas, dependiendo del nivel de estructuración de la tarea. Pero, por lo general, cuando la actividad requirió de la distribución de objetos colectivos o comunes es necesario fijar explícitamente el cierre,

conjuntamente con la restitución de los objetos a su origen común (caja de lápices, rincón de juguetes, etc.).

Muchas veces se da una consigna que define la finalización de la actividad, y que estipula las “obligaciones de los niños/as” en términos de la restitución de los objetos cedidos o adjudicados.

Finalmente los niños ejecutan la consigna. Esta fase es especialmente significativa cuando se trata de distribución de objetos no consumibles; pero, aún en esos casos, como cuando se distribuyen lugares y tiempo para merendar, comer, etc. siempre aparece un momento en que el niño/a debe **restituir algo al orden de las pertenencias grupales**: como ordenar mesas, limpiar o lavar utensillos, etc.

Desde el punto de vista de la secuencia general, es el momento inverso a la “adjudicación” (en el que prima el protagonismo del agente socializador); y es un retorno a la totalidad que ha sido fragmentada en el momento de la partición, propia de la distribución.

Desde el punto de vista de los esquemas cognitivos involucrados interesa advertir que es el momento en que el “todo” debe restituirse: lo que se recibió debe devolverse, o lo que se usó, desordenó o ensució debe retornarse a su estado inicial. Desde esta perspectiva, se pone también en práctica cierta secuencia reversible, que además es explícitamente motivada por los agentes socializadores.

Finalmente se produce –aunque no en todos los casos- una acción destinada a consagrar al grupo y valorar la actividad grupal

Esa experiencia puede quedar plasmada en un objeto (como cuando los niños pintan o dibujan), en una tarea común (el orden restituido) o en el éxito de una actividad compartida (como un juego colectivo).

La valoración y consagración del grupo cumple funciones sociales y cognitivas, mutuamente dependientes, las que se integran y sintetizan especialmente en toda experiencia distributiva. Efectivamente la distribución, supone la existencia del grupo como totalidad que enmarca el pacto distributivo, es decir, implica definir el universo de los seres que ingresan en dicho pacto. Pero a su turno también implica la experiencia de la limitación del individuo en beneficio del grupo. Lo que en términos formales podría describirse como la coordinación de «la parte con el todo».

Hemos observado un esfuerzo reiterado en las intervenciones docentes orientado a la consagración y valoración del grupo como máximo valor al que deben servir todos. En el caso particular de las secuencias que estamos describiendo se observa que el cierre de la actividad (una vez que los niños restituyen los objetos distribuidos) está orientado a examinar la tarea realizada y el producto alcanzado, exaltando –en muchos casos- al grupo como el protagonista principal. Por el contrario, cuando algún conflicto ha frustrado o impedido la satisfacción del conjunto, se realiza un examen moralizador, que tiene también como objetivo reivindicar los valores de la solidaridad y la cooperación.

5) Descripción de las actividades a ser desarrolladas en el segundo trimestre.

El plan de actividades para el segundo trimestre es el siguiente:

- a. Continuación de la transcripción y preparación del material registrado y videofilmado.
- b. Ampliación del análisis a nuevos episodios normativos.
- c. Ajuste de categorías: interesa especialmente incursionar en la teoría y metodología de la pragmática semiótica, a los efectos de profundizar en el análisis de las intervenciones de los actores involucrados en los episodios analizados.
- d. Ajustes para la realización de nuevos relevamientos de campo (a realizarse a partir de marzo/abril).
- e. Redacción de un artículo con los avances alcanzados.

6) Mención de posibles ajustes del cronograma, en caso de ser necesarios.

No se prevén ajustes en el cronograma.

7) Comentarios sobre la bibliografía trabajada hasta el momento (incluir los textos consultados y la manera en que ellos contribuyeron a dar cuenta del estado del arte).

Piaget (1983); Kohlberg (1992; 1997): Ambos autores han fundado los estudios sobre la psicogénesis de la práctica y la conciencia de la regla, y sus implicancias en el desarrollo moral. Se trata de estudios centrados en las valorizaciones (ej. “hipotéticos dilemas morales” de Kohlberg); pero a diferencia de este proyecto, sus enfoques y especialmente sus estrategias metodológicas están más orientadas a la evaluación en laboratorio de las “representaciones y juicios morales” que al análisis de las praxis que enfrenta en la vida real el niño para resolver y poner en acto reglas y axiologías.

Vigostky (1973, 1979); Bruner (1986, 1990); Haste, H. (1990); Rogoff, B. (1993), Kaye, K. (1986)- En la tradición vigostkiana se han continuado estudios destinados a evaluar el impacto y la importancia del medio ambiente social sobre el desarrollo del individuo. En todos estos autores encontramos el enfoque social privilegiando las observaciones en el contexto natural del niño. Aparece también el lenguaje asumido como pragmática social. Algunos conceptos que resultan especialmente útiles para nuestro trabajo son los de “zona de desarrollo próximo” (Vigostky) y la distinción entre reglas «prescriptivas»; descriptivas; y evaluativos (Haste, Bruner, entre otros). En algunos casos, aunque se reconoce la dimensión “Sociohistórica” como una tercera dimensión (junto a la interpersonal e intrapersonal), la misma se tematiza desde la perspectiva de las “representaciones

sociales” que dan marco a la acción.- (a diferencia de concebirlas como engendradoras del sentido mismo de la acción, en tanto las agencias encarnan dichas funciones sociales).

(Turiel, E.1997; 1983). Sus estudios otorgan valor diferencial al conocimiento del mundo y los objetos sociales, y al del conocimiento de los objetos del mundo físico-natural.- (Ej. concepto de “dominio”). Valores y representaciones sociales se asumen como “desarrollo del conocimiento social”. También en estos casos la indagación se refiere a describir “valoraciones” según estadios de desarrollo, utilizando fundamentalmente el método clínico-crítico (o variaciones del mismo).

Bronfenbrenner, U. (1987). Define su propuesta teórica como “ecología del desarrollo humano”. Resulta especialmente relevante para este estudio en tanto enfoca la comprensión de la conducta humana a partir de el concepto de “ambiente de desarrollo” concibiendo a éste como una serie de estructuras que definen al sujeto y su entorno: desde los lazos primarios hasta la vida de la sociedad toda. Sin embargo, no se identifica de manera nuclear a la experiencia formadora de reglas como contexto privilegiado, de modo tal que los “ambientes” no son tematizados en base a ella.

Halliday, M. (1986) Bernstein, B. (1989). También esta escuela privilegia el contexto como medio fundamental para el proceso de aprendizaje.- Se estudian los factores que desde los contextos –institucionales en sentido amplio- (y sus distintos códigos de transmisión) hacen posible el desarrollo cognitivo y del lenguaje, y los factores que lentifican y obstaculizan dichas adquisiciones. Al igual que en el enfoque ecológico no se privilegia ni identifica de manera privilegiada la experiencia jurídica –correspondiente en parte al contexto regulador- sino que ella es considerada como una experiencia más entre las restantes. A los fines de nuestro trabajo interesa especialmente la concepción sociolingüística que prima en estos estudios, y esperamos poder profundizar en esta línea de trabajo en etapas posteriores; ya que interesa avanzar en el tratamiento del lenguaje utilizado en el contexto escolar.

Eibesfeldt, E. (1993); Hassenstein, B. (1979); Lorenz, K. (1972, 1985). Todos estos autores se inscriben en lo que se conoce como “etología” y de manera más específica “etología humana”. Son de interés los análisis de la herencia filogenética en la comprensión de la conducta humana. A los fines de nuestro proyecto los estudios pueden resultar útiles para diferenciar los aspectos de la conducta humana adquiridos en contexto social de aquellos que responden a herencia filogenética y que por lo tanto resultan invariantes transculturales. En tal sentido han sido muy relevantes las investigaciones de Eibesfeldt. Sin embargo, en algunos casos se orienta al nivel de análisis de la “conducta molecular”, por lo que se trata de aspectos que –en el marco de una investigación sobre la conducta conforme a normas- constituyen sólo puntos de partida básicos.

Spitz, R.(1980); Bowlby, J.(1989) Brazelton, B. y Cramer, B. (1993). Se privilegia la observación del niño en sus ambientes naturales y habituales.- Se interpreta la conducta en base a valoraciones subjetivas: sobre el sentir, desear, expresar ímplicito en ella, en base a un modelo de la vida psíquica que presupone la fantasmática inconciente.- Se privilegia la comprensión e interpretación del sentido subjetivo de la conducta: mientras que la descripción de la experiencia normativa se analiza más allá de la valoración que de la misma hacen los participantes.

Referencia de la bibliografía citada:

- Bernstein, Basil (1989) *Clases, Códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*.- Ed. Akal. Madrid.
- Bowlby, John (1989) *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Ed.Paidós. Buenos Aires.
- Brazelton, B. y Cramer, B. (1993) *La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*. Ed. Paidós, Barcelona.
- Bronfenbrenner, Urie (1987) *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Ed.Paidós. Barcelona.
- Bruner, Jerome (1986) *El habla del niño*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Bruner, J. y Haste, H. (comp.) (1990) *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Ed.Paidós. Barcelona.
- Eibl-Eibesfeldt, Irenaus (1993) *Biología del comportamiento humano. Manual de Etología humana*. Ed.Alianza. Madrid.
- Halliday, M. (1986) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*.- Ed. FCE.- México.
- Hassenstein, B. (1979). *Biología del comportamiento infantil*. Ed. Siglo XXI, México.
- Haste, H. (1990) "La adquisición de reglas" en Bruner, J. y Haste, H. comp.; *La elaboración del sentido*. Ed.Paidós. Barcelona.
- Kohlberg, Lourence (1992) *Psicología del Desarrollo Moral*. Ed. Desclée de Brower. Bilbao.
- (1997) *De lo que es a lo que debe ser*. Ed. Almagesto. Buenos Aires.
- Piaget, Jean (1983) *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Ed. Fontanella.
- Rogoff, Barbara (1993) *-Aprendices de pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Ed. Paidós, Barcelona.
- Turiel, E. (1983) *The Development of Social Knowledge*. Cambridge, Ed. Cambridge University Press.
- (1997) "Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social" en Turiel, E.; Enesco, I. y Linaza, J.*El mundo social en la mente infantil*. Primera Parte. Cap.II. Ed. Alianza, Madrid.
- Turiel, E.; Smetana, J. (1997) "Conocimiento social y acción: la coordinación de los dominios". en Turiel, E.; Enesco, I. y Linaza, J.*El mundo social en la mente infantil*. Tercera Parte. Cap. XII. Ed. Alianza, Madrid.
- Vygotski, León (1973) *Pensamiento y lenguaje*. Ed. La pléyade. Buenos Aires.
- (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Crítica. Barcelona, 1979.

8) Mención de la bibliografía que aún no ha sido consultada pero que se incorporará al trabajo oportunamente.

- Castorina, J. A. Lenzi, A (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona, España: Gedisa
- Cordeiro, G. (1998/2000). *Ação e linguagem em episódios interativos: uma perspectiva teórico-metodológica para o estudo da interação criança – criança*. Université de Genève, Suisse; Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. En III conferencia de Encuesta Socio

– cultural. Campinas, Brasil. 16 al 21 de julio del 2000.
www.fae.unicap.br/br200/trab/1800.doc

- Corsaro, W.A. (1981/ 1989) La amistad en la guardería: organización social en un entorno de iguales. En E. Turiel, I Enesco y J. Linaza (Comps.) *El mundo social en la mente infantil* (125-154). Madrid: Alianza
- Corsaro, W.A. (1990) “ The underlife of nursery school: young children’s social representation of adult rules” In Duveen G. and Lloyd B. (edit). *Social representation and the development of knnnowledge* (11-26). Cambridge: Cambridge University Press
- Nelson, K y Seidman S. (1984/1989) El desarrollo del conocimiento social: Jugando con guiones. En E. Turiel, I Enesco y J. Linaza (Comps.) *El mundo social en la mente infantil* (155- 180). Madrid: Alianza
- Rodríguez, C; Moro, C (1999) *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós.

Anexo

Modelo de Grilla utilizada para la transcripción de observaciones de campo videofilmadas.

Nota: se dispone de varias horas de observación transcritas. En caso de requerirse están disponibles para la consulta. La actividad de transcripción y análisis continuará realizándose además en las próximas etapas de la investigación.

Tiempo	Tema	Detalle
00:10	Preparación para el lavado del auto. Actividad colectiva.	“Manos a la obra”. (Despacito, sin correr, J.). Se le entrega a cada niño una esponja, y se distribuyen colectivamente palanganas.
00:37		“Cómo trabajan los amarillitos (con tono interrogativo y promoviendo la acción de los niños).
00:45		“A ver cómo limpian, vamos a limpiarle bien los vidrios, sino va a llevarse algo por delante”.
1:40	Luego de haber enjabonado a todo el auto, los niños devuelven los elementos de limpieza.	Dirigiéndose al grupo: “Ahora qué hay que hacer con el auto?” Contestándose a sí misma, pero con tono de invitación a participar a los niños: “hay que sacarle toda la espuma”.
2:02		“Tomás, sentate acá” (dirigiéndose a un niño que se levanta del lugar en el que está el resto del grupo). Luego, dirigiéndose a otros niños: “Sentate acá”. A otro: “Sentate Rodri”.
3:15	Se reparte un trapo a cada niño, con el objeto de secar el auto.	“Miren lo que tengo acá” (mientras entrega a cada niño un trapo pequeño).
3:19	Los niños reclaman “su trapo”.	Los niños empiezan a reclamar: “uno, para mí, uno para mí, etc.”. Repiten cantando.
3:40	Los niños comparan entre sí los objetos recibidos.	Comparando con el del compañero los niños comienzan a comparar su trapo con el del compañero: “El mío es más grande, el mío es más chico”.

3:50	Secar el auto	"Están preparados para secarlo". Todos los niños responden: "Síiiii".
4:10		Algunos niños se dispersan. M (dirigiéndose a uno de ellos): "A secar el auto".
5:40	Respuesta un pedido de la maestra.	M: "Quién me presta..." N: "Yo". Gracias, sos un dulce de leche..."
5:50		D: "Quién me lavó el auto, quién me lo lavó (insinuando para que contesten). M. (mientras los niños dicen yo, yo, yo): "Los amarillitos".
6:04		Una niña se aleja del grupo: "Vení, Loren, te estoy llamando".
6:09	Comienzan a solicitar la devolución de los trapos.	La maestra auxiliar pide los trapos, cada niño se lo entrega.
6:40		Un niño en vez de entregar el trapo se lo tira y cae al suelo. La maestra auxiliar que está recogiendo los trapos le dice: "Jaco en la mano dámelo" (con tono firme). El niño no responde. Al rato la maestra vuelve sobre el tema: "Agarrá el trapo y dámelo". Una vez que el niño se lo da le dice: "Gracias".
6:50	Se convoca a los niños a volver a sentarse en torno a la maestra.	"Todos sentaditos, todos sentaditos, nos sentamos bien".
7:10	Se pasa revista para verificar que todos los niños restituyeron el objeto.	Dirigiéndose al grupo interroga: "Todos devolvieron el trapito? Levanten la mano los que devolvieron el trapito."
7:20		Una de las niñas se levanta de su lugar, la maestra la llama a sentarse diciendo: "No te estoy preguntando, te estoy diciendo que te sientes".
7:30	Llamado al orden, silencio.	Me toco la cabeza, me tapo la nariz, ... cierro la boca así.
7:50 a 8:08	Sorpresa para la directora.	La directora se tapa los ojos, los niños cuentan hasta diez y se los destapa, exclama asombrada: "Este es mi auto, quién lo lavó?". Los niños responden: "Yo, yo, yo". La maestra agrega: "Todos".
	Reconocimiento y aplauso.	M, dirigiéndose a la directora: "Nos vas a felicitar?" D.: Un aplauso. Luego: "Muchas gracias amarillitos".
		Algunos niños se levantan, se desorganiza el grupo. M.: "Sala amarilla acá" (llamando a los niños y restituyendo el orden, y la organización grupal).
9:40	Se ofrece a los niños un paseo en auto en reconocimiento al trabajo realizado.	La maestra da la consigna y dice al grupo: "Voy a elegir al nene que esté bien sentadito". Observa a los niños y va señalando uno a uno por su nombre: "A ver Leandro, Teresita, etc.". Los niños elegidos ingresan al auto para dar un paseo.
		Mientras la maestra los elige, el resto de los niños exclama: "Yo, yo, yo", solicitando ser elegidos.

		M: "El que diga yo, no".
11:30	Paseo en auto: una parte del grupo pasea en el auto mientras la otra la observa. Luego se alternan: los que paseaban esperan y los que esperaban pasean.	Mientras los niños pasean, la maestra le dice a la otra parte del grupo: "Le decimos chau a los amarillitos". Luego le toca al otro grupo.

13:00	Ronda en torno al auto: festejando y cantando.	Los niños hacen una ronda en torno al auto, cantando. Luego se sueltan y hacen una suerte de saludo.
14:25	Fin de la actividad: traslado a la Sala.	Los niños se forman en fila. Hay empujones, niños que se salen de la fila, etc. La maestra dirigiéndose a uno de ellos: "No Juli, decíselo sin empujarla."
14:30	Saludo a la directora.	Los niños guiados por la maestra cantan: "Me destapo una oreja, me destapo la otra..."
15:00	La directora ofrece llevar a Carlota (un títere o muñeco) a la Sala: narración espontánea entre los niños y las maestras en torno a este títere.	La directora ofrece llevar a Carlota, la maestra haciéndose la que no sabe dice: "Quién es Carlota?". Los nenes contestan??: "Una gatita". Alguien pregunta donde está. La directora contesta: "No se si está en aquel árbol, en aquel, etc." (señalando distintos árboles en torno a ellos). La maestra agrega: "Carlota no tiene miedo de caerse?" La directora contesta: "No". Un niño interviene: "Yo tengo fuerza". La maestra le pregunta: "Para bajar a Carlota?". Niño: "Sí". Al rato, todos los niños comienzan: "Yo, yo, yo" (queriendo expresar que ellos también pueden hacerlo).

Fin de la actividad.
Paso a la Sala.

16:21	En la Sala los niños en ronda.	"Cruzamos las piernitas, uno, dos y tres".
	Actividades preparatorias, la maestra va y viene procurando organizarse en torno a la tarea.	
17:45	Asignación de secretarios según uso de instrumento de registro formal.	Se dirige a los niños: "Hacemos memoria, a quién le tocó la última vez" (invitando a los niños a participar y en alusión a quién había sido secretario). Los niños participan poco.
18:10		Continúa invitándolos a participar: "A quién le tocaba hoy? A quién dijo Marcel?"
		La maestra se dirige a una gran plantilla ubicada en la entrada. Revisa la lista, indicando los lugares adscriptos según nombre de los niños. "Vamos buscando al amiguito que está abajo".
		Comenta que uno de los niños había imaginado poner algún emblema para identificar a quién le tocaba ser secretario.
18:30	Se coloca una insignia a cada niño nombrado secretario.	Le coloca a cada uno de los niños asignadas, según su orden en la lista y según presencia, una pata y una visera, comenta luego: "Para que todo el jardín sepa que son mis secretarios".
18:50	Definición del rol de secretario.	La observadora pregunta por los secretarios: qué hacen. La maestra dirigiéndose al grupo interroga: "Qué hacen los secretarios". Ningún niño responde. M.: "Si Marce busca una lapicera, quién la va a buscar?" Los niños responden: "Los secretarios". M.: "Los secretarios" (responde aprobando). M.: "A qué ayudan los secretarios? A buscar, cosas, a buscar el tesito, sí? A buscar cosas a la cocina".

20:00	Aclaraciones de la maestra en relación al rol.	