

DE LOS ESQUEMAS DE ACCIÓN A LOS ESQUEMAS DE INSTITUCIONALIZACIÓN: EL CASO DE LOS FORMATOS DE DISTRIBUCIÓN DE OBJETOS COLECTIVOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR DEL NIVEL INICIAL*

FROM PRACTICAL TO INSTITUTIONAL SCHEMATA: THE CASE OF THE DISTRIBUTION FORMATS OF COLLECTIVE OBJECTS IN THE PRESCHOOL CONTEXT

Ynoub, Roxana Cecilia¹; Samaja, Juan²; Vitalich, Pablo³; Farias, Vanina⁴

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es describir ciertas rutinas escolares del nivel inicial, a los efectos de evaluar su función en el desarrollo psicocognitivo.

Se analiza un esquema de acción al que denominamos *esquema de distribución racionalmente justificada de objetos colectivos*. Por éstos se entiende aquellas rutinas en que las actividades se asientan en la «introducción, asignación, intercambio, empleo y restitución» de objetos comunes, conforme a reglas explicitadas.

El material empírico se relevó a través de observación no participantes en Salas de 2, 3, 4/5 años de Jardines de Infantes de la provincia de Buenos Aires. El estudio es exploratorio descriptivo y se propone identificar y discutir las categorías que caracterizan a los componentes de ese esquema de distribución.

Se identifican cuatro grandes fases como invariantes subyacentes a la variedad de experiencias en las que se presentan las ocurrencias de esquemas de distribución. Se analizan las características de cada una de ellas y se evalúa su posible función en el desarrollo cognitivo (abstracción reflexiva, fundamentación racionalizadora y objetivación de normas y reglas).

Palabras clave:

Socialización - Desarrollo Cognitivo - Escolarización

ABSTRACT

The purpose of this paper is to describe some of the characteristics of the scholar institution of initial level in pursue to assess its function in psycho-cognitive development. An action scheme, characteristic of the scholar environment, which we have denominated *rationaly justified distribution of collective objects schemata* is analyzed. That is, those routines in which the development of the activity is based on the assignation of common objects. The empirical material was obtained throughout the non-participant observation in classes of 2 and 3 years old in a kindergarten of the province of Buenos Aires. The study is descriptive exploratory and proposes itself to identify and discuss the categories that characterize the components of the described scheme.

Four mayor phases have been identified as invariants that underlay the diverse experiences in which this distribution scheme actualizes. The characteristics of each of those phases are analyzed and, its possible function in cognitive development, assessed (reflexive abstraction, rationalized justification and norms and rules objectification).

Key words:

Cognitive development - Socialization - School

* Esta investigación forma parte de un Programa de Investigación desarrollado y dirigido por el Dr. Juan Samaja. Los resultados aquí presentados se produjeron en el marco de un subsidio recibido por la Universidad de Ciencias Sociales y Empresariales y del Proyecto UBACyT P402, financiado por la UBA, ambos dirigidos por la Dra. Roxana Cecilia Ynoub.

¹ Doctora en Psicología. Docente e investigadora de la Cátedra de Metodología de la Investigación II. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

² Doctor en Ciencias. Profesor Titular Plenario de la Cátedra de Metodología de la Investigación II. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

³ Becario CONICET. Docente e investigador. Cátedra de Metodología de la Investigación Psicológica II. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

⁴ Docente e investigadora. Cátedra de Metodología de la Investigación Psicológica II. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta investigación es evaluar la función que podrían cumplir ciertas *rutinas socializadoras* del entorno escolar en el desarrollo de competencias cognitivas de alcance general. Entre dichas competencias se cuentan la capacidad de **formalización e idealización (abstracción reflexiva)**, la práctica en la **fundamentación racionalizadora** y la **objetivación de normas y reglas**.

Los presupuestos de esta tesis se remontan a las dos escuelas más importantes en el campo de la psicología del desarrollo: por una parte a la epistemología genética para la cual las estructuras cognitivas resultan de ciertas coordinaciones generales de la acción humana que se traducen en coordinación de acciones mentales vía abstracción reflexionante. Por la otra, a la psicología vygostiana para la cual los procesos cognitivos se organizan a partir de experiencias sociales, mediadas y posibilitadas por los sistemas de signos que la cultura produce y reproduce.

Uno de los núcleos conceptuales de la epistemología genética estriba en reconocer a la "acción" como motor del desarrollo cognitivo. Aunque el concepto de acción en algunos casos se hace extensivo al de "acción social" -reconociendo, por ejemplo, semejanzas formales entre la cooperación en el plano social (leyes de la reciprocidad) y la capacidad operatoria en el plano intelectual (capacidad de concebir y dominar relaciones de conjuntos, grupos y agrupamientos lógicos (1985))- la epistemología genética nunca le asignó taxativamente al aspecto social el carácter de variable independiente para explicar el desarrollo cognitivo.

En muchos pasajes de su obra Piaget hace mención explícita a una acción recíproca entre pensamiento y cooperación social, dejando sin embargo en la oscuridad el motor que instaura cada nuevo nivel de desarrollo.

Los estudios de Vygostky y sus seguidores, en cambio, otorgaron a la experiencia social una función decisiva en el proceso cognitivo. Entre otras cosas demostraron los efectos de la institucionalización escolar en el desarrollo de las formas superiores de la inteligencia. Sus trabajos, juntos con los de Luria, sugieren que la escolarización tiene una trascendencia decisiva en la adquisición de nuevos esquemas cognitivos; y que esta trascendencia no surge sólo de las adquisiciones concretas que ella promueve (como el cálculo y la lectoescritura) sino también y en gran medida de la experiencia socializadora que hace posible.

En sus estudios constataron los efectos de la alfabetización en el desarrollo del pensamiento descontextualizador, es decir, en la capacidad de dominar el razonamiento abstracto (Luria (1987); Vygostky (1995)). Según Luria los sujetos con una cierta experiencia en contextos educativos formales eran capaces de utilizar categorías descontextualizadas, mientras que los sujetos sin esa experiencia tenían dificultades para ello (Wertsch;

1988:51).

S. Scribner y M. Cole (1973, 1981) continuaron las investigaciones de Luria y Vygostky entre sujetos *vai* de Liberia. En esa población escolarización y alfabetización no van siempre juntas (además de la alfabetización en inglés que se da en contextos escolares formales, los *vai* tienen una escritura indígena transmitida al margen de la institución escolar y sin conexión con la escolarización de tipo formal y occidental). Sus resultados mostraron que la alfabetización en inglés adquirida en contextos escolares se hallaba asociada a ciertos tipos de descontextualización previstos por Vygostky mientras que los sujetos no alfabetizados o alfabetizados por fuera del contexto escolar no presentaba las mismas competencias (cfr. Wertsch, J.; *op.cit.*:54).

Los estudios de Scribner y Cole permiten concluir que alfabetización y escolarización no son equiparables. La escolarización supone estar inmerso en un contexto institucional, que define una serie de relaciones de rol, técnicas cognitivas generales, formas de abordar los problemas, que no se dan en contextos extraescolares (Cole; M.; 1999: Cap. III).

Una vertiente más actual (Mugny, G.; Doise, W.; 1983; Perret-Clermont, A.N., 1992) que retoma de manera central la dimensión social de la inteligencia, ha avanzado en el estudio de lo que llama el «marcaje social» y el «conflicto sociocognitivo». Para esta escuela "las coordinaciones cognoscitivas son los resultados de las coordinaciones sociales". El paradigma del «conflicto sociocognitivo» implica el paso de una "psicología bipolar (ego-objeto) a una psicología tripolar (ego-alter-objeto)" (Mugny, G.; y Doise, W.; *op. cit.*).

Nuestra investigación se enmarca en todas estas vertientes: como ellas reconoce que la *interacción social* cumple un rol determinante en el desarrollo de la inteligencia. Pero postula además que, junto al concepto de *interacción social*, debe incluirse al **contexto institucional**, en tanto es este último el que determina los tipos de actuaciones y vínculos que se establecen entre los sujetos y los objetos. Dicho de manera más precisa, concibe que distintos contextos institucionales (como el hogar, el espacio público o la escuela) habilitan distintos tipos de **esquemas sociales**, promoviendo cada uno distintos tipos de **esquemas cognitivos**.

En el marco de estos presupuestos, el objetivo de este trabajo se encamina a describir un cierto tipo de *esquema social* promovido por el contexto escolar del nivel inicial; al que denominamos *esquema de distribución fundamentada de objetos colectivos*.

Estos esquemas expresan los rasgos invariantes de diversas rutinas de distribución de objetos comunes o colectivos, que se presenta bajo la forma de principios de justicia cuyos fundamentos se explicitan y tematizan.

A partir de la identificación de estos esquemas prácticos, examinamos su estructura lógico-formal, y postula-

mos (a título de hipótesis para nuevas líneas de investigación) su potencial impacto como promotores de procesos de creciente *abstracción reflexiva*.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación transita una fase descriptivo-exploratoria. Utiliza una metodología predominantemente etnográfica en el proceso de producción y tratamiento de datos. La información ha sido obtenida 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)¹. Las observaciones que se presentan en este trabajo provienen de registros obtenidos en Salas de 2, 3, 4 y 5 años (un total de 7 grupos fueron observados).

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 120 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.

Los registros se sistematizaron conforme a la siguiente desagregación conceptual:

- a. el nivel más abarcativo lo constituía la actividad, definida como un conjunto de secuencias que reconocen unidad motivacional y objetal ("conducta molar" -según la definición de José Bleger; 1994²). Se trataba de actividades promovidas y conducidas de manera deliberada por la maestra (por ejemplo: "actividad de juego en los rincones"; "tomar la merienda"; "contar un cuento", etc.).
- b. Segmentos o secuencia: entendiendo por tales a los componentes que reconocen cierta autonomía relativa al interior de la actividad, pero cuya función se encuadra siempre en aquella. Por ejemplo, la secuencia de acciones involucradas en la "apertura de una actividad".
- c. Episodios: se trata de sub-segmentos de conductas integrados a los segmentos descriptos precedentemente, pero que no comparten necesariamente el mismo fin u objeto que motiva la secuencia. Por ejemplo, disputas entre niños/as por algún objeto, llamados de atención

de la maestra, etc.

d. Fragmentos discursivos o conductuales de funcionarios (docentes) y niños/as: se trata de unidades mínimas analizadas en el marco de los episodios y los contextos. Seleccionadas por tener algún interés relevante a los fines de la comprensión de los niveles anteriores. Por ejemplo, fragmento del discurso de un niño/a cuando justifica o se defiende por una acción cometida, fragmento del discurso y la actitud de la maestra al presentar una normativa, etc. En tal sentido estas unidades se utilizaron para la construcción de los criterios indicadores de los restantes niveles.

Del total de horas de observación se obtuvieron 32 registros sistematizados conforme a estos criterios³. El promedio de "actividades" por cada registro fue de aproximadamente 5 actividades (de lo que resulta app. 160 actividades registradas y sistematizadas).

Por ser un estudio intensivo los casos se seleccionaron de acuerdo a un muestro intencional y teórico (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) Con él no se intenta poner bajo control el nivel de confianza y margen de error, sino el abordaje exhaustivo destinado a la construcción de categorías de análisis, seleccionándose para tal fin casos paradigmáticos.

Del conjunto de actividades registradas se seleccionaron para este trabajo aquellas que conformaran

"secuencias de distribución de objetos colectivos"

Por *secuencias de distribución de objetos colectivos* se entienden las actividades cuya organización y desarrollo se asientan en la distribución de objetos de propiedad colectiva (o escolar), asignados a cada uno de los niños/as conforme a algún criterio que fundamenta la distribución (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.). El análisis del material se hizo atendiendo a la dimensión **pragmática** -entiendo los discursos y actuaciones como actos de habla (Austin, J.; 1996). Conforme a ello se consideró a las distintas intervenciones según fueran los fines que cumplían desde el punto de vista de la acción social creada por ellos (*indicar, ordenar, prescribir, etc.*).

Cada **secuencia distributiva** fue analizada considerando las siguientes **dimensiones de análisis**:

- a. Presentación de la actividad.
 - a.1. Estipulación del fin u objetivo de la actividad.
 - a.2. Presentación del objeto/s
 - a.3. Estipulación del procedimiento de uso.
 - a.4. Ejemplificación o ilustración actuada.
- b. Distribución propiamente dicha.

¹ Según resulta de las cartografías elaboradas por el INDEC para la clasificación de las áreas urbanas según condiciones de vida de la población.

² J. Bleger (1994) entiende por "conducta molar": "una totalidad organizada de manifestaciones que se da con una unidad motivacional, funcional, objetal, significativa y estructural". (*op. cit.*: 78).

³ Restan aún horas de observación filmadas que no han sido sistematizadas conforme a estos criterios. Pese a ello mucho de ese material se utiliza y consulta para el análisis y la reflexión de nuestra investigación. Dado que la investigación está en curso, se continúa sistematizando y desgrabando las filmaciones.

- b.1. Estipulación del criterio distributivo.
- b.2. Adjudicación.
- c. Acceso y utilización por parte de los niños/as al objeto distribuido.
 - c.1. Recepción y exploración.
 - c.2. Uso específico.
- d. Restitución del objeto distribuido.
 - d.1. Consigna para el cierre de la actividad.
 - d.2. Ejecución de la consigna.
 - d.3. Consagración y clausura de la actividad.

El esquema general que resulta de estas dimensiones de análisis se presenta en el **Gráfico 1** en el que cada dimensión se concibe como una **fase** de la secuencia total.

Por tratarse de una investigación exploratoria, el objetivo de la misma estuvo orientado a precisar el alcance de estas categorías; a los fines de sentar las bases para el desarrollo de futuros avances descriptivos.

RESULTADOS

1. En lo que sigue detallaremos las características principales de cada una de las fases con que se describió a las secuencias distributivas.

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.

Esta fase puede desagregarse en dos momentos:

1.1. Explicitación de los fines u objetivos de la tarea a desarrollar

Esta apertura tiene por objeto anticipar a los niños/as la naturaleza de la actividad, y consiste por lo general en *etiquetarla*.

Por otra parte, el etiquetado cumple la función de instaurar un dominio normativo, a partir de la cual se esperan ciertas conductas (conductas habilitadas) y se sancionan otras (conductas proscriptas).

En la gran mayoría de los casos la transición de una actividad a otra se caracteriza por una rutina consistente en integrar al grupo y ponerlo en situación de escucha y atención docente. El niño "debe callar y prestar atención". Debe, de algún modo, ceder sus intereses inmediatos y ponerlos al servicio del grupo para que la actividad siga adelante. Son frecuentes los usos de artilugios pseudo-lúdicos para callar y concentrar la atención de los niños/as (se cantan canciones para llamar la atención, para hacer silencio, se acompañan con mímicas, etc).

1.2. El 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 una lupa para observar un animalito, cómo usar los pinceles o lápices, etc.a

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 emblemático e idealizado como "caso de un tipo general".

Desde el punto de vista empírico las situaciones son diferentes si la actividad se ha rutinizado, o si se trata de etapas inaugurales del trabajo. En el primer caso los procedimientos se suponen conocidos y por lo tanto se hace sólo una breve referencia a ellos. En cambio si la actividad se realiza por primera vez, existirá una etapa destinada a "instituir" el procedimiento y la actividad. En este caso se siguen siempre los pasos de "explicitación de procedimientos", y en una gran proporción de ellos se incluye la "ejemplificación" ilustrativa.

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. Todas ellas habían sido luego colocadas en la caja común.

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 per-

manece atento escuchando.

Maestro, dirigiéndose a los niños: ¿Sabes 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 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: "Mojo el papel..." (aprobando). "¿Todo lo mojo así como si estuviera pintando?"

Distintas voces: "No...no..." Maestra: "No, no mojo 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: "Mojo 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".

2. SEGUNDA FASE: DISTRIBUCIÓN

2.1. Estipulación del criterio distributivo

La segunda fase de la secuencia está destinada a estipular el criterio distributivo y adjudicar los objetos a cada niño/a. Es de interés destacar que toda distribución con- voca dos dimensiones de análisis, mutuamente depen- dientes:

a) por una parte tiene implicancia social, y más especí- ficamente judicial, en tanto supone instituir algún cri- terio 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 opera- ciones consistentes en:

- "particionar el todo",
- "igualar los elementos-sujetos de cada categoría", y
- "ponerlos en relación de correspondencia con los ele- mentos- objetos adjudicados".

Estas acciones contienen elementos que coinciden con las operaciones, en tanto se trata de acciones componi- bles y reversibles. Chaim Perelman ofrece un criterio formal para interpretar toda regla de justicia, criterio es- pecialmente relevante para vincular los componentes de estos esquemas de la experiencia jurídica, con las abstracciones lógico categoriales. La referida regla for- mal se expresa en los siguientes términos:

"Ser justo es tratar de la misma manera a los seres que son iguales desde un cierto punto de vista, que poseen la misma característica, la única que hay que tener en cuenta para la administración de la justicia" (Perelman, Ch.; 1964:27 y 28).

De acuerdo con esta regla, seguir un criterio justo impli- ca *tratar de la misma manera a todos los seres definidos conforme a alguna categoría esencial*. En toda regla de- berá especificarse entonces cuál es la categoría defini- da como esencial: "a cada quien la misma cosa"; "a cada quien según sus méritos"; según sus obras, según sus necesidades, según sus rangos; según lo que la ley le atribuye" (Perelman, Ch. *Op.cit.*).

Aunque el estado de avance de nuestra investigación no nos permite inferir la existencia de pautas caracterís- ticas en la aplicación de estos criterios, parece existir una tendencia que indica que durante las edades más precoces -y siempre en el contexto escolar inicial- prima el criterio de "a cada cual la misma cosa", dejando paso muy progresivamente -pero sin marcar necesariamente una preeminencia de uno sobre otro- al de "a cada cual según sus méritos".

En el contexto escolar el "universo de sujetos" entre los que se fijan los criterios distributivos, está constituido por el grupo de pares: los niños de la Sala, los "amigui- tos del Jardín", etc. Es esta "totalidad relacional" la que define el conjunto sobre el que se establece la partición: los "cada quien" que fija la regla de justicia remiten

siempre a un colectivo que marca las fronteras del universo sobre el que recae la distribución.

La aplicación del primer criterio “a cada quien la misma cosa” exige muchas veces -como lo hemos observado- un esfuerzo por “igualar las características o estatutos de los objetos”. De modo tal que se intenta borrar las marcas de personalización privilegiando la perspectiva *conjuntista* a partir de la cual las cosas se equiparan por rasgos seleccionados como relevantes.

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 uno de los Jardines, 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.

La adjudicación de “a cada quien la misma cosa” puede requerir de un orden de turnos, cuando el objeto en cuestión 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.

El criterio de “a cada cual según su mérito” no suele aparecer en estos formatos de distribución porque implica siempre el principio de “premios y castigos”; y por lo tanto la exclusión de alguno de los niños/as en la adjudicación o disfrute del objeto o actividad. Las situaciones en que aparece este criterio son de dos tipos: en algunos casos para estipular un orden cuando se trata de distribuciones por turnos (“van primero los que se portaron mejor”); en otros se aplica en sentido negativo para estipular una sanción disciplinaria (“los que no hicieron caso, ahora no juegan”).

Es de interés señalar que este esquema práctico se

pone en funcionamiento con cierta independencia de la competencia que los niños tengan para vivenciar la “realidad del grupo” como totalidad en la que están integrados.

En el siguiente ejemplo, se puede observar el esfuerzo que realiza la docente para precisar el criterio distributivo, 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”.-Si? “O tiene que venir alguno”...

2.2. Adjudicación

Desde un punto de vista formal, cabe reconocer dos momentos en la norma distributiva: uno, en el que se fija el criterio, y otro, en el que se lo aplica. Esta secuencia no necesariamente se sigue en todas las ocasiones empíricas observadas, ya que muchas veces se superpone la estipulación con la adjudicación. Sin embargo, aún cuando se superpongan, lo usual es que se explicita la estipulación del criterio distributivo. Esta distinción -entre “estipulación” y “adjudicación”- es la que permite que un niño/a reclame cuando observa que en la adjudicación no se cumple con el criterio estipulado (por ejemplo: cuando el criterio dice “uno a cada uno”, un niño puede reclamar si no ha recibido su justa proporción; pero si el criterio dice “sólo a los que se portaron bien” o “sólo a los que no tuvieron tal otra cosa”, o “los niños A y las niñas/as B”; el niño/a debe reconocer y reconocerse incluido o no en el conjunto de los beneficiados).

Es importante destacar la dimensión protagónica de

esta experiencia: no se trata sólo de clasificar objetos, se trata de ser beneficiado o no con una adjudicación o un reconocimiento.

En el siguiente ejemplo puede observarse que, aunque están relativamente solapados los momentos de estipulación y adjudicación, su distinción permite evaluar si la adjudicación se realizó conforme al criterio estipulado. Se trata del mismo caso de "adjudicación de mesas" presentado previamente:

Una vez establecido el criterio distributivo ("cinco niños por mesa") la maestra se retira por un momento del aula y los niños comienzan a acomodarse.- Se escuchan gritos: "Cinco...cinco... acá no, acá no... (cuando otro niño intenta sumarse a la mesa). Cuando la maestra regresa los niños ya están sentados, aunque se escuchan voces de discusión, algunos se dirigen a ella en forma acusatoria.- Ella, en vez de responder a cada uno, se dirige al conjunto, con voz firme: "A ver, ahora vamos a mirar mesa por mesa a ver qué paso".-

Se siguen escuchando voces acusatorias, disputas entre ellos, etc.-

Una niña: "Acá hay cinco".-

Distintas voces: "Sí, sí..."

Maestra: "A ver acá" (dirigiéndose a otra mesa): "Uno, dos, tres, cuatro, cinco....qué pasó con él (tomando a un niño que sobra en la mesa).-

Otro niño contesta muy bajo y casi a media lengua: "Se tienequeir"

Maestra: "Eh?" El niño: "S'tienequeir".-

Maestra: (con tono exclamativo, casi como diciendo: muy bien) "Se tiene que ir" (y dirigiéndose al niño, pero como para que todos la escuchen) "Vamos a ver a dónde te tenés que ir, vamos a contar en una mesa que haya menos, a ver".-

3. TERCERA FASE: ACCESO Y UTILIZACIÓN.

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 y utilice el objeto o el bien distribuido 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. Uso / 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 características 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.).

Hemos distinguido tres momentos al interior de esta fase:

4.1. Consigna de cierre o clausura.

4.2. Ejecución de la restitución.

4.3. Consagración de la actividad grupal y del grupo.

Como en los casos anteriores se trata de tres momentos que no siempre reconocen una clara delimitación espacial y temporal, y, como lo dijimos, alguno de ellos pueden faltar o presentarse fragmentariamente. Sin embargo, en muchos casos es posible reconocerlos nítidamente.

4.1. Consigna de cierre o clausura

Se trata de la consigna que define la finalización de la actividad, y que estipula también las "obligaciones de los niños/as" en términos de la restitución de los objetos cedidos o adjudicados. Cuánto más pequeños son los niños/as o cuando se trata de etapas próximas al comienzo de año, los docentes pueden acompañar la consigna con su propia participación en la actividad, pero a medida que avanza la edad de los niños o la rutinización de la actividad, la intervención se reduce a una mera verbalización de la consigna ("a guardar", "a ordenar", etc.).

4.2. Ejecución de la restitución

Es el momento que le sigue al interior, y en el que prima el protagonismo del niño/a. Debe ejecutarse la consigna de restitución. 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 utensilios, 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.

4.3. Consagración de la actividad grupal y del grupo

Nuevamente, aunque su presencia no se constata en todos los casos, en muchas ocasiones se observan intervenciones docentes destinadas a la valoración consagratória del grupo por los logros alcanzados en el desarrollo de la actividad.

Estas intervenciones son acciones destinadas a valorizar la experiencia compartida por el grupo, que contribuyen a su propia institución.

Los productos de la actividad pueden plasmarse en un objeto (como cuando los niños pintan o dibujan), en una tarea común (como en el orden) o en el éxito de una actividad compartida (como un juego colectivo).

Por el contrario, cuando algún conflicto ha frustrado o impedido la satisfacción del conjunto o el logro de los objetivos trazados, se realiza un examen moralizador, que tiene como objetivo reivindicar los valores de la solidaridad y la cooperación o la defensa del interés general y, eventualmente estipular sanciones o acciones correctivas.

DISCUSIÓN

Dado que se trata de una aproximación exploratoria el análisis de los datos sólo permite extraer algunas consideraciones generales, con el fin de abonar nuevas líneas de investigación que permitan profundizar en los hallazgos aquí señalados.

En esa dirección una primera conclusión que podría proponerse a título de hipótesis es que una gran variedad de actividades que se realizan en el ámbito del Jardín de Infantes, presentan (a pesar de su aparente variabilidad) una organización de base común. Dicho de otra manera, en la variedad de manifestaciones “de superficie” se identifican “estructuras profundas” semejantes. Estas “estructuras profundas” ofician de “formatos”⁴ (Bruner, J.; 1995) o “marcos” (Kaye (1986:Cap.5) organizadores de las rutinas escolares: reconocen “reglas

de realización” conforme a las cuales las variación de superficie queda, sin embargo, vinculada a una estructura profunda que se reitera y convencionaliza (con independencia, incluso, de la conciencia que de ella tengan los actores que las protagonizan).

En este caso hemos examinado en particular el *formato de distribución de objetos colectivos*; ilustrando de qué manera diversas actividades del Jardín podían ser puestas en correspondencia con la estructura profunda de este formato (una síntesis esquemática se presenta en el Gráfico 1).

Por otra parte, nuestra presunción es que este tipo de *formato práctico* -propio del contexto escolar (aún desde el nivel inicial)-; se constituyen en promotores pragmáticos de ciertas competencias cognitivas de alcance general.

En este caso -como se ha señalado en la introducción- entendemos que tres características del *pensamiento descontextualizador* (inherente a las formas desarrolladas de la inteligencia)⁵ están siendo facilitadas por este tipo de experiencias:

- la **formalización e idealización (abstracción reflexiva)**,
- la práctica en la **fundamentación racionalizadora** y
- la **objetivación de normas y reglas**.

Las tres dimensiones son mutuamente dependientes y se implican prácticamente en este tipo de actividades escolares (o proto-escolares).

El *formato de distribución de objetos colectivos* se asienta en la explicitación y aplicación de un criterio de justicia que puede ser formalizado conforme a las categorías de Ch. Perelman descritas más arriba: “*tratar de la misma manera a los seres pertenecientes a una misma categoría esencial*”.

Independientemente de las condiciones contingentes en que se manifiesta la regla de justicia, su aplicación hace posible el paso de las **acciones temporales e irreversibles** (es decir, histórico situacionales) a **acciones representacionales**, y, como tales, intemporales y reversibles: en cada aplicación de la regla de justicia (cualquiera sea el contenido particular que adopte) se deberá poder agrupar a los sujetos conforme al eje clasificatorio considerado como esencial, y, se deberá poder poner en correspondencia a cada elemento-sujeto de una misma categoría con su elemento-objeto adjudicado.

Pero estas operaciones, al ser objetivadas en el marco de la rutina escolar adquieren una función cognitiva relevante en tanto están siendo **tematizadas y objetivas**,

⁵ Luria y Vygotky utilizaron el término “pensamiento descontextualizador” para caracterizar las competencias cognitivas de los sujetos capaces de operar con formas abstractas, lógico-verbales, por la cual los objetos se unifican en torno a una categoría lógica; a diferencia de los sujetos que operan con formas “prácticas” (activos-visuales) cuyo rasgo esencial consiste en “reproducir situaciones activas concretas e incluir en éstas los objetos correspondientes”.

es decir, están siendo sometidas a los procedimientos propios de la "abstracción reflexionante".

No sólo se somete al niño/a al ejercicio de una regla de justicia distributiva, sino que se lo pone en condiciones de poder operar con esa regla, es decir, de apropiarse de ella representacionalmente:

"Las conductas elementales de agrupar (reunir) o hacer concordar (comparar-ordenar) preexisten en el nivel de las experiencias individuales (biológicas). Pero que una acción sea realizada, no quiere decir que sea *tematizable*. Tematizar una acción es lo mismo que tematizar al sujeto de la acción, y esto no es un hecho trivial. Las acciones de los sujetos sólo son tematizadas y cuestionadas en sus coordinaciones en la medida en que el grupo exige para su funcionamiento crear y fijar, a modo de ligaduras funcionales de su constitución (Samaja, J.; 1999).

En el contexto escolar la explicitación normativa es, por lo general, *exhaustiva, anticipada y comentada* antes de pasar a la acción. Hemos observado que, conforme aumentan las edades de los niños/as -pero ya desde los tres años- muchas de esas normativas comienzan a ser no sólo fenomenizadas verbalmente, sino también objetivadas escrituralmente en sistemas de registros -como planillas, reglamentos de la Sala, etc. las que en algunos casos se discuten y acuerdan con los niños/as (un desarrollo más extenso sobre la función cognitiva de los "sistemas formales de registros" puede consultarse en Samaja, J.; Ynoub, R.; 2003)⁶.

De modo que, si bien el niño está expuesto fuera de la escolarización a experiencias de justicia distributiva, en el contexto escolar ésta tiene como característica dominante una expresa y racionalizada **revisión de los fundamentos** que la rigen, y una permanente exposición a su examen por efectos de su **tematización y objetivación**. Para decirlo con un ejemplo: una cosa es decir a los niños "compartan sus juguetes" y otra muy distinta estipular un criterio que establece qué proporción (en tiempo, en sustancia, etc.) corresponde a cada uno, y **explicitar el fundamento** que sustenta ese principio (o, por lo menos ponerlo a consideración del grupo).

De igual modo, los procesos de partición, distribución y restitución -como se observa en las secuencias analizadas- presenta ya los rasgos de la reversibilidad que, por vía de la objetivación discursiva puede ser proyectada representacionalmente: el "todo" luego de ser seccionado y distribuido, debe restituirse: lo que se recibió debe

⁶ Con la escuela el niño/a ingresa al mundo de los sistemas formales y objetivados de registro. Desde el mero hecho del control de asistencia; que implica diferenciar la presencia física de la presencia registrada, al uso de insignias y códigos que distinguen "lo suyo de lo ajeno"; hasta las marcas que organizan el espacio y las pertenencias territoriales (los niños de la sala "azul", "amarilla" o "rosa"), etc. constituyen experiencias no conocidas o no relevantes en el mundo de las relaciones familiares.

devolverse, lo que se usó, desordenó o ensució debe retornar a su estado inicial. Pero esta restitución no es meramente práctica, sino que también se tematiza, verbaliza y examina en sus logros; de modo tal que si no se cumple o se cumple insuficientemente puede ser sancionada y debe ser corregida.

En lo que respecta a las experiencias de objetivación y consagración del grupo que hemos observado, interesa destacar sus funciones sociales y cognitivas, mutuamente dependientes. Efectivamente la distribución, como lo dijimos, 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»**.

Es importante recordar en este punto que Piaget entendía que los progresos en la "cooperación social" resultan promotores de las "operaciones cognitivas", ya que requieren de la descentramiento, reversibilidad y compensación. Sin embargo, aunque Piaget admitía y valoraba la importancia del entorno social para facilitar el progreso en la cooperación, ese proceso se domiciliaba siempre en el sujeto individual.

Nuestra presunción, por el contrario, postula que ese progreso estaría fuertemente motivado por los contextos sociales en que el sujeto participa; y que, una adecuada conceptualización y comprensión de esos contextos podría echar luz sobre las condiciones práctico-sociales que motivan el desarrollo cognitivo.

En esta oportunidad -y en una posición convergente con posiciones más afines a los postulados vigostkyanos nos ha interesado examinar un tipo de **esquema de acción práctico** promovido por la escolarización inicial, al que denominamos *esquema o formato de distribución fundamentada de objetos colectivos*.

Este esquema permite ilustrar -a través de experiencias empíricas- una de las maneras en que el contexto social fija las condiciones de equilibración prácticas; y examinar, concomitantemente, las formas de la racionalidad que esas equilibraciones despliegan.

CONCLUSIONES

Como queda dicho esta investigación sólo se ha propuesto ilustrar un tipo de acción práctica que la escolaridad inicial podría estar promoviendo.

En particular se ha examinado el concepto y el esquema de *justicia distributiva* aplicado en el contexto del Jardín de Infantes, ampliando una línea de investigación que viene siendo trabajada en el programa en el que se inscribe este proyecto (Samaja, J. *op.cit.*).

Conforme a ese encuadre, se postula que la experiencia *sub specie juris* puede arrojar luz sobre las condiciones promotoras del desarrollo cognitivo humano, y, en parti-

cular, sobre el pasaje a las formas intemporales y reversibles que exige el pensamiento operatorio⁷.

Recordemos al respecto que para Piaget la "abstracción reflexionante" consiste en tomar como "objeto" de abstracción a la propia acción de un cierto nivel práctico y someterla a *un acto de tematización* para poder insertarla en un nivel superior, para lo cual es preciso transformarla en un nuevo esquema (en un esquema del nivel superior que se apropia de aquella herencia):

"Por ejemplo, la sucesión práctica -presente en una conducta sensoriomotriz- no necesariamente es el objeto de una toma de conciencia por parte del sujeto al nivel considerado: abstraerla de su contexto de acción la transformará, en consecuencia, en una sucesión representada, y ya no simplemente vivida, lo cual supone la construcción de un nuevo esquema que pertenece a un nivel superior (al nivel del pensamiento intuitivo si se trata, por ejemplo de una reconstrucción mnésica de esta sucesión). Una nueva abstracción la transformará en operación propiamente dicha, si se trata de una sucesión que puede invertirse o reproducirse a voluntad (y no solamente en ciertos contextos representativos de conjunto) etc. Asimismo la abstracción de una sucesión construida por operaciones concretas en una sucesión formal supone una reconstrucción de esta sucesión bajo la forma de proposiciones. Por ello, esta sucesión de abstracciones (con pasaje de lo sensoriomotor a lo intuitivo, y desde allí a las operaciones concretas más formales) se jalona entre los 1 y los 12 años, o sea durante toda la duración del desarrollo mental." (Piaget, J.; 1978:T.I,80).

Pero, a pesar de expresarse en términos que evocan estructuras jerárquicas ("inferior / superior"), paradójicamente el sujeto de referencia de Piaget sigue siendo el

⁷ Piaget en sus trabajos de plena madurez siguió reconociendo que pese a los imponentes logros conseguidos en las investigaciones sobre el desarrollo psicológico, aún subsistían dos importantes lagunas que impedían progresar hacia la constitución definitiva de una epistemología científica: el pasaje de lo físico a lo biológico, y el vínculo entre los dominios psicofisiológicos o mental y lógico-matemático, sobre el que entrevemos las posibles relaciones entre la acción temporal o irreversible y las operaciones reversibles, fuente de implicaciones intemporales." (1978:T.I,62); en otros términos se trata de averiguar ¿cómo puede el individuo humano pasar de sus experiencias o constataciones fácticas, y sus respectivas *abstracciones empíricas*, a abstracciones de naturaleza supraempírica, en tanto presentan los rasgos sorprendentes de la *intemporalidad* y de la *reversibilidad*? (cfr. Samaja, J.; 1998). Nuestro programa de investigación postula que esta pasaje podría ser comprendido ampliando o reemplazando el concepto de "acción" -que está en la base de la epistemología piagetiana- por el de "experiencia jurídica". La trabazón coexistencial humana se define como experiencia en "interferencia intersubjetiva" (cfr. Cossio, 1964). En tanto tal, la acción se proyecta representacionalmente como acción lícita o ilícita conforme los actores la tematizan, analizan y juzgan según valores y normativas. El examen de la acción en el marco de un contexto judicial implica extraerla de su mero "en sí" para transformarla en una acción fundamentada conforme a algún marco de razonabilidad (cfr. Samaja, J.; Ynoub, R.; 2004).

sujeto individual. Sus contenidos cambian drásticamente pero, el escenario ontológico es siempre el sujeto individual. Un presupuesto de nuestro trabajo es que el *escenario ontológico del grupo* comporta una dimensión experiencial irreductible a los contenidos de la experiencia (externa o interna) del nivel individual; tal como se deriva del examen de la experiencia de justicia distributiva que hemos hecho⁸.

Pero además postulamos que el mero concepto de "grupo" debe ser revisado a la luz de una reconceptualización de la naturaleza de los entornos en los que los grupos equilibran sus acciones sociales (acciones en *interferencia intersubjetiva* -según la definición jurídica que se desprende de la teoría egológica de C. Cossio (1964)). En nuestro programa de investigación dos tipos de entornos han sido especialmente enfocados a los efectos de precisar el "ordenamiento normativo" que rige en cada uno: el del medio-ambiente familiar y el de la escolarización (desde el nivel inicial concebido como ámbito transicional).

Interesa de manera especial el tránsito entre uno y otro entorno, por las transformaciones que se suscitan a nivel de dichos ordenamientos normativos: el paso de la familia a la escuela implica el tránsito de vínculos de mutua dependencia personal ("el parentesco"), a vínculos convencionales, con formación histórica conocida y habitualmente legitimado racionalmente. Este tránsito es semejante al que los juristas reconocen como paso del *pacto de unión* al *pacto de asociación* (cfr. N. Bobbio 1991, asimismo, A. Cortina 2001)

Diversas determinaciones del entorno escolar podrían ser examinadas a la hora de evaluar su impacto en el desarrollo cognitivo: por ejemplo, en el entorno escolar el niño deja de ser un integrante de un plexo de relaciones posicionales (cfr. B. Bernstein; 1989), como lo es en la familia, para ser un miembro de un *conjunto de individuos* independientes entre sí, pero dependientes de UN ORDEN IDEAL: "los alumnos del Grado o la Sala X, de la Escuela Z".

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 deter-

⁸ Si la experiencia del nivel individual puede ser descripta satisfactoriamente con los instrumentos funcionales tomados de la biología (*adaptación: asimilación / acomodación*), la experiencia del nivel grupal exige categorías que puedan dar cuenta de las demandas propias de los mecanismos de abstracción reflexionante, es decir, del tránsito de la acción empírica a la operación reversible. Siguiendo una tradición no difícil de identificar, hemos propuesto en reiteradas ocasiones que las categorías idóneas para describir el nuevo estrato experiencial provienen no de esfera de la biología sino de la esfera del derecho. No son las funciones de la *adaptación (asimilación / acomodación)* sino las funciones de la *jurisdicción (validación / eficazización)*. (Samaja, J.; *op.cit.*).

minaciones 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 la escuela los niños se agrupan por edades, por sala o por grado, eventualmente por sexo; es decir, por atributos que pueden ser aislados y reunidos conforme a una lógica conjuntista.

De igual modo, y a diferencia de lo que ocurre en el hogar, en el que los ciclos se organizan en el marco de las rutinas de la vida cotidiana, en la escuela el niño/a ingresa al orden del "calendario" que rige la organización espacio temporal de sus actividades y que se proyecta como un sistema codificado y objetivo de su institucionalización (poniendo bajo su égida al mundo familiar).

Todos estos elementos abonarían la hipótesis (que sustenta nuestro programa de investigación) de que es el tipo de *institucionalización* que inaugura la escuela la que crea (o refuerza de manera privilegiada) las condiciones promotoras del desarrollo de competencias que requieren de la capacidad de descentramiento, reversibilidad, conservación parte-todo, abstracción conceptual, etc. (del tipo de las que caracterizan el pensamiento operatorio).

En esta presentación se ha aportado en esa dirección, examinando exploratoriamente, un formato o esquema que consideramos característico (o en todo caso dominante) en el entorno escolar del nivel inicial.

El concepto que hemos introducido con el nombre de **esquema de distribución razonable de objetos**; también podría llamarse, de manera más emblemática: **esquema de DISCURSIVIZACIÓN de las distribuciones coherentes y reversibles de objetos**. La introducción, desarrollo y rutinización de este esquema podría ser parte de las acciones que promuevan lo que Piaget llama "interiorización" de las acciones agrupadas en sistemas coherentes y reversibles. En cada una de las fases analizadas hemos ido describiendo de qué modo el niño es introducido a pautas de interacción cuyos criterios de racionalidad se ven explicitadas y asimismo objetivadas por el agente socializador, de modo que se vaya prefigurando el terreno sobre el cual irá siendo llevado a adquirir las competencias de "abstraer", "generalizar", e "integrar y componer la parte con el todo".

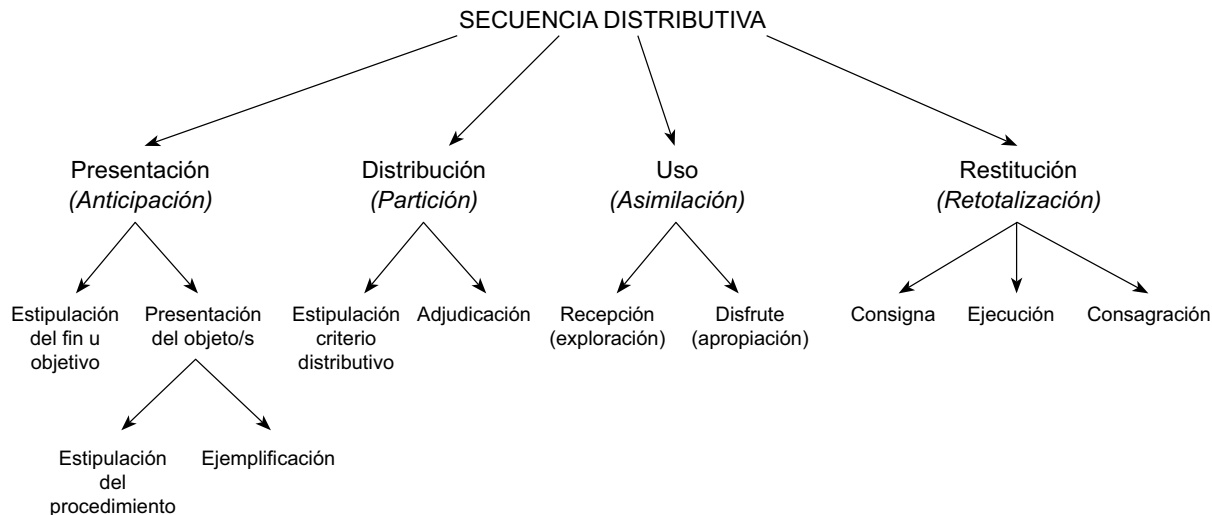
Nuestra presunción es que el niño antes de poder tener una cognición del carácter perentorio de los mecanismos de compensación (coherentes y reversibles) de las múltiples acciones posibles en la realidad (secuenciar, agrupar, distribuir, etc.) debe poder integrar y constituir al SUJETO SOCIAL que funciona mediante la constante explicitación de esas reglas de coherencia y reversión. De acuerdo con esta concepción el niño no se *representará* primero y *comunicará* después, sino que ingresará a una *acción comunicacional centrada en esas reglas de coherencia y reversión*. Esta experiencia protagónica es la que se constituye como condición de posibilidad

para proyectar luego, esas acciones como acciones ideales.

La exploración del esquema de acción práctica que hemos hecho en esta presentación, abre nuevas líneas y nuevos interrogantes que están siendo abordados por nuestro programa; entre ellos nos hemos preguntado ¿qué variaciones tipológicas de estos formatos pueden encontrarse en el medio ambiente escolar? ¿qué incidencia relativa presentan según los diversos sub-contextos en que aparecen? ¿qué impacto tienen en el desarrollo cognitivo del niño, según sea su diferente exposición a la escolarización inicial? ¿qué grado de apropiación consciente tiene el niño de estas experiencias equilibradoras?

Como quedo dicho, en esta ocasión, el objetivo estuvo circunscripto a identificar la estructura general del *formato*, señalar las distintas fases que lo integran y precisar las categorías para describir cada una de ellas.

Gráfico 1: Estructura formal de los esquemas de distribución de objetos comunes (colectivos) en el contexto escolar.



BIBLIOGRAFÍA

- Bernstein, B. (1989) *Clases, códigos y Control*. Madrid. Ed. Akal. [Class, codes and control. Ed- Routledge and Kegan Paul Ltd., 1971].
- Bleger, J. (1994) *Psicología de la conducta*.-Ed. Paidós, Buenos Aires, 1994.
- Bruner, J. (1995) *El habla del niño*. Buenos Aires. Ed. Paidós. [Child Talk. Learning to Use Language. Norton. Ed- Nueva Cork y Londres, 1983].
- Bobbio, N. (1991) *Thomas Hobbes*. Madrid. Editorial Paradigma. [Thomas Hobbes. Giulio Einaudi ed., Torino, 1989].
- Cortina, A. (2001) *Alianza y contrato. Política, ética y religión*. Madrid. Ed. Trotta.
- Cole, M. (1999) *Psicología cultural*. Madrid. Ed. Morata. [Cultural Psychology. A once and future discipline. Harvard University Press, 1996].
- Glaser y Strauss (1967) *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Kaye, K. (1986) *La vida social y mental del bebé*. Barcelona, Ed. Paidós.
- Luria, A. R. (1987) *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Buenos Aires. Ed. Akal. [Cognitive Development: its cultural and social foundations. Cambridge Mass.; Harvard University Press; 1976].
- Mugny, G.; Doise, W. (1983) *La construcción social de la inteligencia*. México. Ed. Trillas.
- Perelman, Ch. (1964) *De la justicia*. Ed. UNAM, México. [De la Justice. Ed. Université Libre de Bruxelles, 1945].
- Perret Clermont, A.N. y Nicolet Michel (1992) *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aies. Ed. Miño y Dávila. [Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif. Ed. Delval CH, Suizza, 1988].
- Piaget, J. (1985) *Seis estudios de psicología*. Buenos Aires. Ed. Planeta Agostini. [Six études de psychologie. Ed. Gonthier, Ginebra, 1964].
- (1978) *Introducción a la epistemología genética*. III Tomos. Buenos Aires. Ed. Paidós. [Introduction a l'èpistemologie genétique. Press Universitaires de France. 1950].
- Samaja, J. (2003) "Los aportes de la semiótica narrativa a las investigaciones psicogenéticas". Seminario de Metodología de la Investigación Psicológica. Facultad de Psicología. UBA. Inédito.
- (1999) «La justicia, como prehistoria de la *equilibración* cognitiva.» (El enfoque jurídico y la comprensión de «la abstracción reflexionante».) Ponencia de las VI Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología-UBA. Inédito.
- (1988) *Pautas sociales en la formación de la inteligencia humana. La investigación de la experiencia jurídica infantil en relación con las adquisiciones psicogenéticas*. Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires. Ed. Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Samaja, J.; Ynoub, R. (2004) La "función escolar" y los sistemas formales de registro: matriz jurídica de la abstracción reflexionante". *Revista Irice*.18, 31-50.
- Scribner, S.; Cole, M. (1973) "Cognitive consequences of formal and informal education". *Science*, 182:553-559.
- (1981) *The Psychological Consequences of Literacy*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1991) *Basics of qualitative research. Grounded theory. Procedures and technics*. London: Sage Publications.
- Vygotski, L. (1995) "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores" en *Obras Escogidas*. Cap. III. Buenos Aires. Ed. Visor.
- Wertsch, J. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Ed. Paidós. [Vygostky and the social formation of mind. University Press, Cambridge. 1985].
- Ynoub, R. (2001) "Semiosis y subjetividad en la experiencia coexistencial: elementos narrativos, lógicos y retóricos para describir la conducta normativa en la infancia". Tesis de doctorado. Inédita.

Fecha de recepción: 15 de diciembre de 2005

Fecha de aceptación: 22 de agosto de 2006

Agradecimiento

El equipo de investigación agradece la colaboración y participación de los docentes y autoridades del Jardín de Infantes "Puerta Abierta"; y del Jardín Municipal N° 5, ambos del Partido de San Isidro de la provincia de Buenos Aires.