

XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

FORMATOS DE LA SOCIALIZACIÓN ESCOLAR Y DESARROLLO COGNITIVO. ANÁLISIS DE LAS RUTINAS DE DISTRIBUCIÓN FUNDAMENTADA DE OBJETOS COLECTIVOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR DEL NIVEL INICIAL.

Dra. Ynoub, Roxana Cecilia, Dr. Samaja, Juan, Lic. Vitalich, Pablo y Lic. Farias, Vanina.

Cita:

Dra. Ynoub, Roxana Cecilia, Dr. Samaja, Juan, Lic. Vitalich, Pablo y Lic. Farias, Vanina (2004). *FORMATOS DE LA SOCIALIZACIÓN ESCOLAR Y DESARROLLO COGNITIVO. ANÁLISIS DE LAS RUTINAS DE DISTRIBUCIÓN FUNDAMENTADA DE OBJETOS COLECTIVOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR DEL NIVEL INICIAL. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-029/353>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eVAu/ErK>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

152 - FORMATOS DE LA SOCIALIZACIÓN ESCOLAR Y DESARROLLO COGNITIVO. ANÁLISIS DE LAS RUTINAS DE «DISTRIBUCIÓN FUNDAMENTADA DE OBJETOS COLECTIVOS» EN EL CONTEXTO ESCOLAR DEL NIVEL INICIAL.

Autor/es

Dra. Ynoub, Roxana Cecilia; Dr. Samaja, Juan; Lic. Vitalich, Pablo; Lic. Farias, Vanina. Proyecto: UBACyT P402.

Institución que acredita y/o financia la investigación

UBACYT Proyecto P402

Resumen

El objetivo de esta presentación es describir algunas características de la institucionalización escolar de 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 y 3 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). Se

propone, finalmente, considerar a la escolarización como una condición práctico-social para el acceso a las competencias metacognitivas características de la inteligencia operatoria.

Resumen en Inglés

The purpose of this presentation 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 rationally 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). Finally, it proposes to consider the entrance in school as a socio-practical condition to access meta-cognitive competences characteristic of operational intelligence.

Palabras Clave

Psicogénesis, Escolarización, Desarrollo cognitivo

Introducción.

Diversos estudios han documentado evidencia a favor de la hipótesis que sostiene que la escolarización cumple una función decisiva en la adquisición de competencias cognitivas desarrolladas. Dicha función no se derivaría sólo (ni

principalmente) de los contenidos curriculares que a través de la escuela se transmiten (como el cálculo y la lectoescritura) sino también, y en principal medida, por la experiencia socializadora que ella hace posible (cfr. Luria (1987); Vygostky (1995); Cole (1999); Scribner y Cole (1973)).

Con el propósito de avanzar en la comprensión de ese proceso, el objetivo de esta investigación es evaluar la función que podrían cumplir ciertas *rutinas socializadoras* del entorno escolar, para el desarrollo de competencias práctico-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**. El presupuesto asumido es que dichas competencias prácticas promueven el descentramiento, la reversibilidad, la conservación parte-todo y la abstracción conceptual; del tipo de las que caracterizan el pensamiento operatorio.

En el marco de este reconocimiento nuestro trabajo se propone describir uno de los esquemas que rigen el patrón de sociabilidad del contexto escolar, al que hemos denominado **esquema de distribución razonable de objetos**. Por éste se entienden las rutinas en que la distribución de objetos comunes o colectivos, se presenta bajo la forma de principios de justicia racional, *explícitamente presentados y justificados*, y en el marco de *discursivizaciones* que proyectan, tematizan y objetivan esas mismas prácticas escolares.

Materiales y métodos.

Esta investigación transita una fase descriptivo exploratoria. Los datos han sido obtenidos en el contexto natural de los niños/as, a través de observaciones semi-participantes (en ocasiones los observadores interactuaron con los niños/as aunque primó siempre el rol de observador externo). Las observaciones se realizaron en dos Jardines de Infantes pertenecientes a la zona norte del Gran Buenos Aires. Uno público y otro privado. En ambos casos se trató de población perteneciente a familias de clase media o medio-alta. Las observaciones que se presentan provienen de registros obtenidos en Salas de 2 y 3 años. La información se relevó a través de notas de campo, grabación y videofilmación. Cada sesión de

observación duró entre dos y tres horas aproximadamente. Los registros se sistematizaron y transcribieron en grillas que contemplaban la siguiente desagregación:

- a. Situación o contexto institucionalmente situado: definido como la actividad general que reconoce una apertura, un desarrollo y un cierre (por ejemplo, actividades en los rincones de juego; merienda; clase de educación física; recreación en la zona de juego; etc.).
- b. Episodios: se trata de segmentos de conductas integrados a los contextos descriptos precedentemente, con unidad interna; por ejemplo, disputas entre niños/as por algún objeto, instrucciones de la maestra para presentar una actividad; situaciones en que se festeja o reconoce el logro por una acción realizada, etc.
- c. Fragmentos discursivos o conductuales (de niños/as y/o maestras/os): 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.

Del total de episodios relevados se seleccionaron para este análisis aquellos catalogados como “ episodios de justicia distributiva promovidos y direccionados por el docente” . Por “ *secuencias de distribución de objetos colectivos*” se entiende aquellas 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.).

Resultados.

Las rutinas de distribución de objetos colectivos fueron descritas como esquemas de acción social, según una secuencia de fases, (conforme a la presentación que se incluye en el Anexo). Aunque no todas esas secuencias se presentan con igual nivel de estructuración en los episodios analizados, cabe reconocer una organización general invariante que presenta los rasgos de la «totalización-destotalización (o partición) y retotalización» . Esta operación que signa las rutinas distributivas no sólo se realiza “ en sí” sino que además está siendo permanentemente tematizada, objetivada y hasta cierto punto formalizada a través del discurso escolar (encarnado en sus agentes socializadores).

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” .

Estas acciones contienen elementos que coinciden con las operaciones, en tanto se trata de acciones componibles y reversibles. Chaim Perelman ofrece un criterio formal para interpretar toda regla de justicia, criterio especialmente relevante para vincular los componentes de estos esquemas de la experiencia jurídica, con las abstracciones lógico categoriales. La referida regla formal 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 implica *tratar de la misma manera a todos los seres definidos conforme a alguna categoría esencial*. En toda regla deberá especificarse entonces cuál es la categoría definida como esencial.

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 “ amiguitos 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.

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.

Más allá de las aplicaciones particulares con las que aparece la regla de justicia, ella hace posible el pasaje de las acciones temporales e irreversibles a las 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 uno de los datos más relevantes que nos interesa destacar, es que estas operaciones, al ser objetivadas en el marco de la rutina escolar adquieren una función cognitiva relevante en tanto están siendo **tematizadas y objetivas**, 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).

Discusión y conclusiones.

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 las normativas escolares comienzan a ser no sólo fenomenizadas verbalmente, sino también objetivadas escrituralmente en sistemas formales de registros –como planillas, reglamentos de la Sala, etc. que 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).

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.

Luria y Vygostky 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” (activo-visuales) cuyo rasgo esencial consiste en “ reproducir situaciones activas concretas e incluir en éstas los objetos correspondientes” .

El objetivo de este trabajo ha sido describir la naturaleza descontextualizadora de la escuela (aún en el nivel inicial), indicando de qué manera ella se caracteriza por el constante ejercicio de conducir al niño/a en una práctica social en la que las acciones temporales e irreversibles se proyectan, objetivan y tematizan como acciones representacionales.

De acuerdo con ello, habría que especificar el concepto de “ descontextualización” distinguiendo la “ descontextualización del mundo familiar” por la re-contextualización en el mundo de la escolaridad. La diferencia entre un espacio y otro viene dada por la naturaleza de la alianza social que las caracteriza; siendo esta diferencia decisiva para el desarrollo cognitivo.

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.)

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 formará parte de las acciones que ponen las bases para lo que Piaget llama “ interiorización” de las acciones agrupadas en sistemas coherentes y reversibles.

El niño antes de poder tener una metacognición 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. 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.

Bibliografía

Bernstein, B. (1989) *Clases, códigos y Control*. Ed. Akal, Madrid, 1989. [Class, codes and control. Ed- Routledge and Kegan Paul Ltd., 1971].

Bruner, J. (1995) *El habla del niño*. Ed. Paidós. Buenos Aires. [Child Talk. Learning to Use Language. Norton. Ed- Nueva Cork y Londres, 1983].

Bobbio, N. (1991) *Thomas Hobbes*. Editorial Paradigma. 1991.[Thomas Hobbes. Giulio Einaudi ed., Torino, 1989].

Cortina, A. (2001) *Alianza y contrato. Política, ética y religión*. Editorial Trotta. Madrid. 2001.

Cole, M. (1999) *Psicología cultural*. Ed. Morata. Madrid. 1999 [Cultural Psychology. A once and future discipline. Harvard University Press, 1996].

Luria, A. R. (1987) *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Ed. Akal. Buenos Aires

[Cognitive Development: its cultural and social foundations. Cambridge Mass.; Harvard University Press; 1976].

Mugny, G.; Doise, W. (1983) *La construcción social de la inteligencia*. Ed. Trillas, México.

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*. Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires. [Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif. Ed. Delval CH, Suizza, 1988].

Piaget, J. (1985) *Seis estudios de psicología*. Ed. Planeta Agostini. Buenos Aires [Six études de psychologie. Ed. Gonthier, Ginebra, 1964].

(1978) *Introducción a la epistemología genética*. III Tomos. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1978 [Introduction a l'èpistemologie génétique. 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. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Buenos Aires.

Samaja, J.; Ynoub, R. (2003) La “ función escolar” y los sistemas formales de registro: matriz jurídifome de la abstracción reflexionante” . Inédito. En evaluación Revista IRICE, enviado en septiembre del 2003.

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.

Vygotski, L. (1995) “ Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores” en *Obras*

Escogidas. Cap. III. Ed. Visor. Buenos Aires.

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.

Anexo

En lo que sigue detallamos cada una de dichas fases:

1. Primera fase: Presentación o contextualización.

1.1. Fin u objetivos de la tarea a desarrollar.

1.2. Explicitación de los procedimientos.

1.3. Ejemplificación.

2. Segunda fase: Distribución.

2.1. Estipulación del criterio distributivo.

2.2. Adjudicación.

3. Tercera fase: Uso.

- 3.1. Recepción/exploración:
- 3.2. Disfrute / apropiación:
- 4. Cuarta fase: Restitución y cierre.
 - 4.1. Consigna de cierre o clausura.
 - 4.2. Ejecución de la restitución.
 - 4.3. Consagración de la actividad grupal y del grupo.