

XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2008.

Desigualdades sociales y desigualdades organizacionales. Prácticas y sentidos sobre la socialización en dos centros educativos de nivel inicial de sectores socio-económicamente contrastantes.

Tomasini, Marina.

Cita:

Tomasini, Marina (2008). Desigualdades sociales y desigualdades organizacionales. Prácticas y sentidos sobre la socialización en dos centros educativos de nivel inicial de sectores socio-económicamente contrastantes. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-032/487>

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>.

DESIGUALDADES SOCIALES Y DESIGUALDADES ORGANIZACIONALES. PRÁCTICAS Y SENTIDOS SOBRE LA SOCIALIZACIÓN EN DOS CENTROS EDUCATIVOS DE NIVEL INICIAL DE SECTORES SOCIO-ECONÓMICAMENTE CONTRASTANTES.

Tomasini, Marina
CONICET. Facultad de Psicología, Universidad Nacional
de Córdoba. Argentina

RESUMEN

En las últimas décadas la instauración de ámbitos de educación infantil en distintos países ha estado en expansión y estos se han constituido en espacios de socialización de la niñez antes de la edad de escolaridad obligatoria. Más específicamente fue surgiendo con fuerza el requerimiento de programas que preparen a los/as pequeños/as para la escuela, es decir, se apunta a desarrollar una práctica educativa intencional que incida como potenciadora del desarrollo infantil. Sin embargo, hay diversos factores de diferenciación entre grupos de niños/as de distintos sectores socio-económicos que inciden no sólo en las posibilidades de acceso y permanencia en estos ámbitos educativos sino también en el tipo de experiencia socializadora que puedan tener. En este trabajo se analizan dos dimensiones implicadas en la compleja trama de desigualdades: a) la dimensión organizacional de los centros; se analizan algunas condiciones de funcionamiento cotidiano así como los proyectos educativos elaborados y b) la dimensión socio-simbólica; se indagan los sentidos de lo posible, esperable y necesario para niños y niñas de distintos sectores sociales. El análisis presentado está basado en la información relevada en un estudio sobre prácticas de socialización realizado en centros educativos de sectores socio-económicamente contrastantes, de la ciudad de Córdoba, Argentina.

Palabras clave

Desigualdades Socialización Educación Inicial

ABSTRACT

SOCIALS INEQUALITIES AND ORGANIZATIONAL
INEQUALITIES. PRACTICES AND MEANINGS ABOUT
SOCIALIZATION IN TWO PRESCHOOLERS CENTERS OF
DIFERENTS SOCIAL GROUPS.

The initial education centers have been in expansion in the last years in many countries and have become in relevant socialization contexts before obligatory education. Specifically, have been demanded programs oriented to prepare children to school and to provide and intentional educative practice to potent their development. However, there are some factors of differentiation between groups of children from different socio-economical sectors that influence not only the access and permanence possibilities but de kind of socialization experience. In this paper I consider two dimensions involve in the complex inequality net: a) organizational dimension, refer to functioning conditions and educational projects and b) socio-symbolic dimension, related to meanings and expectations about different social sector children's possibilities and needs. The analysis presented is based on information collected in a study about socialization practices made in educational centers of different social sector from Córdoba, Argentina.

Key words

Inequalities Socialization Pre-school education

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la instauración de ámbitos de cuidado y educación infantil en distintos países ha estado en expansión y estos se han constituido en espacios de socialización de la niñez antes de la edad de escolaridad obligatoria. En la bibliografía específica sobre el tema de la función de la educación inicial se coincide en señalar que el surgimiento histórico de esta práctica social tiene la marca constitutiva del *asistencialismo social* (Vila 2000, Egido Gálvez 2000). Sin embargo, señala Myers (2000), junto con la demanda de programas que brinden una atención cualificada a los/as niños/as mientras los padres trabajan, va emergiendo con fuerza el requerimiento de programas que los/as preparen para la escuela. Es decir que se apunta a desarrollar una práctica educativa intencional que incida como potenciadora del desarrollo infantil.

En la práctica, como indica Egido Gálvez (2000), la educación inicial incluye una variedad de formas organizativas. Dentro de la diversidad de sistemas de atención a la infancia se encuentran las guarderías, los preescolares, los centros comunitarios de cuidado infantil, etc. La autora clasifica los servicios y organizaciones en función de su finalidad y de la edad de los niños que atienden: a) un primer período, que incluye en su mayoría a niños desde el nacimiento hasta los 4 ó 5 años, en el cual los servicios se orientan hacia una función *socioasistencial* y b) un segundo período que comprende a chicos/as de 4 y 5 años, donde los programas asumen principalmente *funciones educativas*, es decir, adquiere preeminencia la preparación en cuanto a aptitudes y actitudes de los/as pequeños/as para insertarse en el siguiente nivel del sistema educativo.

Desde el marco legal argentino se enfatizan como objetivos de la educación inicial el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as y su formación integral como sujetos de derechos pertenecientes a una familia y una comunidad. Si bien la obligatoriedad está establecida desde los cinco años, hay una tendencia a universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de cuatro años de edad [i]

Según los análisis realizados desde el marco mismo del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, prevalece en el nivel inicial una variedad de prácticas que expresan diversidad de tradiciones y representaciones sobre qué y cómo enseñar y sobre el sujeto educativo y el rol docente. Se consigna como un punto preocupante la segmentación social que genera circuitos diferenciados de educación inicial. Las regiones que muestran menor cobertura son el NEA y el NOA y los sectores de pobreza urbanos y rurales son los que cuentan con menores oportunidades de inclusión.[ii]

Ahora bien, más allá del acceso de los/as niños/as según sus procedencias socio-económicas y geográficas, para dar cuenta de la compleja trama de las desigualdades es necesario incluir el análisis de otras dimensiones. En este sentido, esta ponencia considera especialmente: a) la dimensión organizacional de los centros, desde la cual se analizan algunas condiciones de funcionamiento cotidiano así como los proyectos educativos elaborados y b) la dimensión socio-simbólica, a partir de la cual se indagan los sentidos de lo posible, esperable y necesario para niños y niñas de distintos sectores sociales.

El análisis presentado está basado en la información relevada en un estudio sobre prácticas y procesos de socialización realizado en centros educativos de la ciudad de Córdoba, Argentina,[iii] que comparten la característica institucional de ser ámbitos con perfil escolarizado: la planificación, el seguimiento y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la división de la jornada entre un momento de juego y uno dedicado a actividades de aprendizaje, son algunos de los rasgos que definen este perfil. Se trabajó con la lógica de estudio de casos. En base a un muestreo intencional se seleccionaron tres *salas de cuatro años* de dos centros educativos de la ciudad de Córdoba. Con el fin

de ampliar el rango de situaciones observadas y explorar uniformidades y variaciones de las mismas en diferentes contextos, se escogieron grupos de sectores socio-económicamente contrastantes. Los casos I y II corresponde a dos salas de un jardín que atiende a niños/as de sectores de pobreza y el caso III corresponde a una sala de un establecimiento que atiende a grupos de sectores medios.

La estrategia de recolección de información se estructuró en torno a la observación de campo como técnica central, la cual se complementó con entrevistas a las docentes y directoras de los establecimientos y análisis de documentación institucional.

CONDICIONES, PROYECTOS Y SENTIDOS SOBRE LA FINALIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO

Se presenta a continuación una síntesis comparativa entre los casos estudiados y luego se desarrollarán aquellos aspectos más relevantes para los fines de esta ponencia.

- **Definición de la población usuaria del centro educativo:**
Casos I y II: Urbano-marginal
Caso III: Clase media
- **Objetivos/finalidad del centro educativo** (definidos en los proyectos institucionales y en lo dicho por los agentes):
Casos I y II: educativo/instruccional; asistencial; compensadora/reparadora (en relación a experiencias familiares de los/as niños/as vistas como deficitarias y/o carenciales).
Caso III: educativo/instruccional.
- **Áreas o dominios de aprendizaje que se pretende potenciar:**
Casos I y II: Poco especificadas en la documentación institucional y en el discurso de agentes educativos.
Caso III: Alto nivel de especificación por dominios o áreas (matemática, lengua oral y escrita, lectura, ciencias, formación artística).
- **Proyectos institucionales específicos:**
Casos I y II: ninguno.
Caso III: acantonamiento; reflexión sobre la práctica docente; filosofía para niños
- **Lugar asignado a la socialización normativa:**
Casos I y II: centralidad otorgada a la "formación de hábitos y valores".
Caso III: centralidad asignada a lo normativo en términos de "convivencia".
- **Espacio / objetos disponibles:**
Casos I y II: salas separadas por edades; salón de usos múltiples; diversidad de juegos y materiales didácticos; patio con juegos de plaza.
Caso III: salas separadas por edades; salón de usos múltiples; diversidad de juegos y materiales didácticos; patio con juegos de plaza.
- **Relación familia/centro educativo:**
Casos I y II: percepción de parte de los agentes educativos de desinterés y apatía en las familias. Se sostiene que las familias confunden la dinámica del jardín con una guardería. Categorización homogeneizante de los padres ligada a su origen social y condiciones de vida. Concepción deficitaria de la socialización de los/as chicos/as en sus ámbitos familiares.
Caso III: Importancia concedida al conocimiento del proyecto educativo y elección del colegio "a conciencia" por parte de las familias. Énfasis en la comunicación familia/escuela. En la docente de sala se observa construcción de tipificaciones de los niños en función de situaciones familiares particulares.

A partir de la síntesis presentada puede notarse que las diferencias más relevantes no se dan a nivel de infraestructura ni de objetos disponibles, sino que emergen a nivel de la finalidad, de los proyectos institucionales, del grado de especificación de las propuestas de enseñanza y de la percepción de los agentes educativos sobre las familias de los/as niños/as y su relación con ellas en términos del proceso de socialización de los/as pequeños/as.

Sobre las propuestas educativas y los proyectos, en los casos I y II el Proyecto Educativo Institucional (PEI) es inespecífico al respecto, sólo contiene algunos enunciados generales sobre la concepción de aprendizaje y el lugar activo del niño en ese pro-

ceso. En opinión de la directora del establecimiento hay actividades que se cumplen porque vienen impuestas desde la Dirección de Educación Inicial de la provincia pero respecto de las cuales las docentes no se apropian de modo significativo. Otro tanto sucede con el uso de los recursos disponibles, ya que las salas están equipadas con computadoras pero al momento de realizar las observaciones permanecían sin usar. La explicación aducida es que no saben cómo incluirlas en una propuesta de enseñanza y no les parece conveniente ponerlas en funcionamiento para que los/as niños/as meramente jueguen con ellas. Por otro lado, las condiciones de vida de los/as niños/as en situación de pobreza y las particularidades del momento histórico en que se comenzó a realizar el estudio (año 2002), hacen que este centro infantil esté atravesado por prácticas asistenciales. En el centro educativo se centralizan actividades de entrega de alimentos, zapatillas, ropa, controles de salud. Asimismo, allí trabajaban algunas personas beneficiarias de planes "Jefes de hogar". [iv] Esto parece generar notable malestar en los agentes educativos, al respecto sostienen: "nos llenan la escuela de desocupados, para que los entretengamos". Más aún, por momentos se advierte en la percepción de los agentes no ya un solapamiento entre una finalidad asistencial y una educativa sino un predominio de la primera en detrimento de la segunda, tal como lo señala la directora del centro: "no puedo ocuparme de lo pedagógico que es lo que me interesa y termino ocupándome de lo asistencial".

La percepción de los agentes educativos de que las familias "no pueden" o "no saben" enseñarles a sus hijos los rudimentos para la vida social hace que asuman ésta como una función central ligada a su rol docente. Surge así una concepción que liga la finalidad del centro a una socialización reparadora y compensadora, expresada en un conjunto de ideas paradigmáticas: "y bueno, acá están tres horas y cuántas están en la casa que tienen cero de límites..."; "vos haces todo lo que puedes pero es un solo niño y tiene todo un entorno y se va al diablo todo lo que vos hiciste... a lo mejor no, algo le queda".

Cuando se toma en cuenta lo observado en las salas, se puede apreciar que con respecto a ciertos chicos/as se instaura un tratamiento diferenciado. Algunos/as no realizaban las tareas escolares o no lo hacían según las consignas indicadas por las maestras. En algunos casos esto sucedía cuando uno o dos niños - en general varones - se iban de la sala o dejaban inconcluso su trabajo para ir a jugar con otros compañeros. En otros casos se trataba de chicos/as que manifestaban inhibición en el espacio de la sala: permanecían en un rincón, sin hablar con sus compañeros/as, con el dedo en la boca, mirando hacia abajo y tras varios llamados de las maestras no modificaban su postura corporal ni se ubicaban en las mesas de trabajo.

Tanto respecto a los niños que se planteaban como disruptivos para la disciplina de la sala como de aquellos con dificultades de integración y participación activa en la vida escolar, las docentes han expresado que lo prioritario con estos/as niños/as es la *contención afectiva a través del tiempo* como medio de lograr un cambio que los predisponga, finalmente, a incorporarse al régimen de trabajo escolar. En virtud de que un eje fuertemente destacado por las docentes es el *tiempo*, puede interpretarse que lo que para muchos chicos es una posibilidad efectiva en el presente (participar en tareas escolares que potencien el desarrollo) para otros es una posibilidad a futuro. Según nuestra interpretación opera acá la concepción según la cual el jardín es para estos chicos un lugar compensatorio y de reparación, a veces secundarizando objetivos ligados con aprendizajes específicos en diferentes dominios.

En cuanto al caso III, la finalidad del establecimiento se plantea como específicamente *educativa* y socializadora y excluye de su ámbito el cumplimiento de funciones consideradas asistenciales. Se ha generado una propuesta de enseñanza-aprendizaje con alto nivel de especificación por dominios, con fines explícitamente planteados y las docentes de este centro disponen de un espacio institucional para el análisis de sus prácticas. La función socializadora está vista como una formación para la convivencia (ejercitar el respeto, la tolerancia, saber escuchar, etc.). A

diferencia de los casos I y II, no se la piensa como una instancia de compensación por una carencia o deficiencia y no se marca una disyunción entre familia/centro escolar tan aguda como en los casos I y II. Si bien no se plantea una relación familia/centro educativo exenta de tensiones e interferencias se enuncian distintas estrategias de diálogo y búsqueda de cooperación.

Otro punto interesante para destacar es que el ingreso a estos ámbitos educativos comporta un proceso de *tipificación* sobre los/as niños/as. A partir de lo que las maestras dicen sobre sus/as alumnos/as se advierte que el sentido de sus comportamientos en el jardín es interpretado desde algún rasgo, atributo o característica que se convierte en saliente. Esto nos hace advertir que en estas primeras experiencias de participación en ámbitos extra-familiares, van ingresando en un proceso de valoración que en algunos casos uniforman a los niños y niñas (los pobres, los de la villa) y en otros los diferencian (ya sea según cualidades personales atribuidas, situaciones familiares, etc.). En este punto se aprecian diferencias dado que sobre los/as chicos/as del caso I y II se construyen tipificaciones marcadas fuertemente por su origen social, lo cual los ubica en un prototipo bastante homogéneo, como dice una maestra: "La villa es una sociedad aparte". Más allá, por cierto, de que las docentes reconozcan diferencias singulares entre ellos/as. Mientras que en el caso III, predominan tipificaciones elaboradas en base a situaciones familiares particulares de algunos/as niños/as.

Si bien las condiciones y situaciones que caracterizan a estos casos no pueden generalizarse a la realidad de todos los centros de educación infantil, creemos que los ejes que han sido analizados permiten proponer algunas formas por las cuales las desigualdades sociales se transmutan en desigualdades organizacionales y, a la inversa, las desigualdades organizacionales refuerzan diferencias sociales.

Las condiciones del contexto social que - parafraseando a Ana Fernández (1999)- se hacen texto en las prácticas institucionales, tales como las demandas del Estado para que los centros se encarguen de funciones de asistencia; contar o no con espacios institucionales de acompañamiento de la práctica docente y tornarla objeto de análisis y reflexión; la orientación de la relación familia/escuela, dentro de lo cual se ha analizado la construcción de la familia como un "otro opuesto" e "inferior" que dificultaría la generación de instancias de encuentro y comprensión o bien la posibilidad de plantearse estrategias de articulación y cooperación entre ambas agencias; los universos de sentido que se van gestando en torno a los niños y las niñas, que definen quienes son, de qué disponen y de qué carecen; estos son algunos ejes que van marcando diferencias entre las condiciones de trabajo de las docentes y las condiciones de aprendizaje y socialización de las chicas y los chicos y que se entrelazan de múltiples formas en la reproducción de las desigualdades sociales en el campo educativo.

Aires: Nueva Visión.

MYERS, Robert (2000): "Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe: una revisión de los últimos diez años y una mirada hacia el futuro, Revista Iberoamericana de educación (España), Nº 22, pp. 119-146.

VILA, Ignasi (2000): "Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas", Revista Iberoamericana de educación (España), Nº 22, pp. 41-60.

NOTAS

[i] LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL Nº 26.206

[ii] Documento producido en la "Reunión Nacional de Cabeceras de la Red Federal de Formación Docente Continua", 2005

[iii] Proyecto de doctorado en Psicología, iniciado con beca de Secretaría de Ciencia y Técnica de U.N.C. y que actualmente es continuado con beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET).

[iv] El Programa Jefes de Hogar comenzó a gestionarse a principios de 2002 y fue destinado a más de dos millones de mujeres y hombres, afectados por una crisis sin precedentes en nuestro país. Todo beneficiario del plan percibe una suma mensual de dinero fija en forma directa e individual. A cambio deben realizar contraprestaciones para la cual deberán tener una dedicación horaria diaria no inferior a cuatro (4) horas, ni superior a seis (6).

BIBLIOGRAFÍA

EGIDO GALVEZ, I. (2000): "La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa", Revista Iberoamericana de educación (España), Nº 22, pp. 119-146.

FERNANDEZ, A. (1999): El campo grupal. Notas para una genealogía. Buenos