

XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXI Jornadas de Investigación. XX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VI Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VI Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2024.

## **Matriz práctico-social de aprendizajes “descontextualizadores” en el contexto escolar de nivel inicial: análisis desde la perspectiva del programa sobre la «experiencia jurídica infantil» de Juan Samaja.**

Ynoub, Roxana Cecilia.

Cita:

Ynoub, Roxana Cecilia (2024). *Matriz práctico-social de aprendizajes “descontextualizadores” en el contexto escolar de nivel inicial: análisis desde la perspectiva del programa sobre la «experiencia jurídica infantil» de Juan Samaja*. XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXI Jornadas de Investigación. XX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VI Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VI Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-048/642>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evo3/Yd6>

*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>.*

# MATRIZ PRÁCTICO-SOCIAL DE APRENDIZAJES “DESCONTEXTUALIZADORES” EN EL CONTEXTO ESCOLAR DE NIVEL INICIAL: ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROGRAMA SOBRE LA «EXPERIENCIA JURÍDICA INFANTIL» DE JUAN SAMAJA

Ynoub, Roxana Cecilia

Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

La ponencia recupera desarrollos realizados en la investigación «Psicogénesis de la experiencia jurídica infantil» fundada por el Prof. Juan Samaja. A partir de ese marco, se propone caracterizar algunos elementos de la matriz práctico-social del entorno escolar (del nivel inicial) que podrían tener relevancia para el desarrollo cognitivo. En esta ocasión comentaremos avances alcanzados en distintas etapas del Programa, en los que se identificaron experiencias práctico-normativas, que concebimos como precursoras del pensamiento descontextualizado. En línea convergente con la tradición vigostkiana, por “descontextualización del pensamiento” entendemos aquellas experiencias que contribuyen al desarrollo de la capacidad de abstracción, de reflexividad sobre la acción y el pensar, del uso de lenguaje formalizado, entre otros. Se trata de dimensiones de la experiencia escolar que en general no está tematizadas como parte del programa pedagógico, porque refieren a rutinas de la vida cotidiana de la escuela. Se trata de esquemas prácticos, que pueden incluso transparentarse para los propios actores que los protagonizan. Se analizarán el siguiente tipo de experiencias: i. Uso de «registros formales» y «protocolización» para la asignación y distribución de objetos colectivos. ii. Marcas de reconocimiento posesorio. iii. Búsqueda de pruebas y deliberación racionalmente fundamentada en episodios de litigio entre pares, y ante la autoridad docente.

## Palabras clave

Psicogénesis - Exp. jurídica infantil - Socialización - Desarrollo cognitivo

## ABSTRACT

PRACTICAL-SOCIAL MATRIX OF “DECONTEXTUALIZING” LEARNING IN THE INITIAL SCHOOL CONTEXT: ANALYSIS FROM THE CONCEPT OF «CHILDHOOD LEGAL EXPERIENCE» BY JUAN SAMAJA

The presentation recovers developments carried out in the research “Psychogenesis of children’s legal experience” founded by Prof. Juan Samaja. From this framework, it is proposed to examine initial level socializing environments, considering the practical-social matrix that characterizes them and their function as precursors of cognitive development. On this occasion we will comment on some contributions made in different stages of the Program, aimed at examining the decontextualizing function promoted by the school environment. In line with the Vygostkian tradition, by “decontextualizing function” we understand those experiences that contribute to the development of the capacity for abstraction, reflexivity on action and thought, formalized language, among others. We will propose to consider dimensions of the school experience that are generally not tematized as part of the pedagogical program because they refer to the routines of daily school life. These are practical schemes, which can even be made transparent to the actors who star in them. The following types of experiences will be analyzed: i. Use of “formal records” and “protocolization” for the assignment and distribution of collective objects. ii. Possessory recognition marks. iii. Search for evidence and rationally based deliberation in episodes of litigation between peers, and before the teaching authority.

## Keywords

Psychogenesis - Pragmatic linguistics - Children’s judiciary experience

## Presentación.

El trabajo que presentamos se inscribe en el Programa de investigación «Psicogénesis de la experiencia jurídica infantil» fundado por el Prof. Juan Samaja. Este programa recupera y revisa los aportes de las más grandes tradiciones de la psicología del desarrollo y de la inteligencia: por un lado, los aportes de la epistemología genética de Jean Piaget, y por el otro, los del enfoque sociocultural vigostkiano. Como síntesis de ambas tradiciones, el Programa postula que el origen del desarrollo cognitivo debe rastrearse en la acción (Piaget, 1978), pero concebida ésta como acción socialmente mediada -y de modo más específico como “acción juridiforme”. Dada la complejidad que demanda la justificación de estas definiciones, nos limitaremos en esta ocasión a presentar algunas reflexiones en torno a ellas, a partir del análisis de experiencias relevadas en el entorno escolar del nivel inicial. Postularemos que esas experiencias pueden concebirse como precursoras del pensamiento descontextualizado -en la acepción que al término le otorgó la escuela vigostkiana (Baquero, 1997). En todos los casos, se dejará ver el carácter juso-práctico (Samaja, 2005, 1998) de ellas, en tanto comprometen acciones mediadas por experiencias normativas. Examinaremos en cada caso, la función de estas experiencias como promotoras del pensamiento descontextualizado, es decir, como promotoras de la capacidad de abstracción, de reflexividad sobre la acción y el pensamiento, del uso de lenguaje formalizado, entre otros. Se trata de dimensiones de la experiencia escolar que en general no están tematizadas como parte del programa pedagógico, ya que refieren a las rutinas de la vida cotidiana de la escuela.

A partir de estos presupuestos, se comentarán distintos tipos de experiencias, que fueron relevadas en instituciones de nivel inicial. En particular examinaremos: i. Los formatos o esquemas de acción para la asignación y distribución de objetos colectivos. ii. El uso de registros formales y las marcas de reconocimiento posesorio. iii. Las argumentaciones normativamente fundamentadas en episodios de litigio entre pares, y ante la autoridad docente. En todos los casos, los materiales surgieron de observaciones realizadas en distintas etapas de la ejecución del Programa, en entornos escolares de nivel inicial (escuelas públicas y privadas del área metropolitana de Buenos Aires), a partir de observaciones no participantes. Dado que en esta presentación nos limitamos a reseñar reflexivamente algunos de los avances alcanzados, no se profundiza en cada caso en la presentación detallada de los hallazgos ni de los aspectos metodológicos implementados.

### · Asignación y distribución protocolizada de objetos colectivos.

Entre las experiencias características del entorno escolar de nivel inicial que hemos analizado, se encuentran las que denominamos “*esquema de distribución racionalmente justificada de objetos colectivos*” (Samaja, Ynoub; 2004).

Con esa denominación nos referimos a aquellas rutinas en las que las actividades se asientan en la «*presentación, asignación,*

*intercambio, empleo y restitución de objetos comunes o colectivos*». El análisis de estas experiencias se realizó a partir de observaciones de diversas actividades en Salas de nivel inicial de 3, 4 y 5 años de Jardines de Infantes de la provincia de Buenos Aires. Lo que observamos fue cierta invariancia en una secuencia de acciones que reconocían, sin embargo, gran variabilidad en sus contenidos particulares o de superficie. Es decir, una enorme variedad de actividades, presentaban esta misma secuencia o formato. Estas secuencias reconocen pasos y niveles subordinados. Esencialmente -y de manera resumida- se trata de un esquema de acción que va desde la “anticipación comentada de la actividad a realizar, junto con la exhibición de los recursos que se utilizarán para realizarla” tematizando posteriormente la estipulación de un *criterio distributivo* que por lo general (aunque no siempre), se reduce a asignar “*a cada quién la misma cosa*” (Perelman, 1964). Cuando “la cosa” a distribuir no permite la equivalencia plena (por ejemplo, “lápices de distinto color”) suelen agregarse criterios *ad hoc* que buscan minimizar -o incluso negar- esas diferencias (por ejemplo, con frases como “*al que le toca, toca porque la suerte es loca*”). Luego de la *anticipación, exhibición* y en general también la *ejemplificación procedimental* -que anticipa y tematiza discursivamente la actividad- se pasa a la distribución y adjudicación de los objetos según el criterio estipulado. A partir de ese momento, se inicia la actividad por parte de los niños y niñas, que puede o no ajustarse a lo planificado -por lo que en ocasiones se requieren nuevas intervenciones de las docentes, ajustes o revisión de los acuerdos. Finalmente, se proponen nuevas consignas de *cierre y restitución* de los objetos distribuidos, acompañando en ocasiones el cierre con una nueva tematización, retroactiva, en la que se valora lo hecho a la luz de lo proyectado. Si bien este tipo de rutinas evidencia un esquema simple y reconocible como parte de la planificación pedagógica, interesa detenerse en lo que en ella se despliega de manera menos evidente como potenciales precursores de la descontextualización del pensamiento. Por una parte, “la *anticipación*” demanda detener la acción y tematizarla como proyecto. De igual modo, demanda tematizar los criterios e intenciones distributivas. No se trata de atender sólo a lo que se hace, sino de ofrecer un análisis, una ilustración y una fundamentación de aquello que “se va a hacer” y de las “razones” por las que se va a hacer de una específica manera. Y lo mismo ocurre con la revisión *post-facto*: lo hecho se somete a un nuevo cotejo entre lo planificado y lo logrado. “Tematizar la acción” supone objetivarla, anticipándola (antes de realizarla) o reconstruirla (una vez realizada). Por otra parte, los criterios distributivos demandan también estipular equivalencias entre el “objeto/bien” a distribuir y los “sujetos/destinatarios” de lo distribuido:

“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, 1964:27 y 28).

Para ello se requiere:

- \* “particionar el todo”,
- \* “igualar los elementos-sujetos de cada categoría” (¿cuál es la característica que será privilegiada para la estimación de equivalencias),
- \* “estipular una correspondencia con los elementos-objetos adjudicados”.

Los elementos cognitivos se presentan sincretizados con los afectivos y sociales. El niño/a integra en la misma experiencia, “*el deseo de recibir /poseer /disponer*” el objeto, reconociéndose como integrante del colectivo destinatario. A partir de ello, puede admitir y comprender el criterio de equivalencia: la partición del objeto para su distribución, como la “cuota o porción” que le corresponde. Se pone progresivamente también, al “interés general” como “ideal regulativo” o fundamento de los acuerdos normativos distributivos y posesorios al interior del grupo. Por lo demás, “partición, puesta en equivalencia y distribución proporcionada”, son todas ellas operaciones cognitivas que no solo las vive protagónicamente, sino que aprende a objetivarlas reflexivamente (en un sentido convergente al de la *abstracción reflexionante* descrita por Jean Piaget).

#### · **Registros formales y marcas de pertenencia personal e institucional.**

En el entorno escolar los *sistemas formales de registro* constituyen una realidad omnipresente mucho antes de que el niño/a ingrese a la lecto-escritura. El sólo hecho de la asistencia a clase se organiza conforme a la manipulación de sistemas de registro: en primer lugar el del calendario y los husos horarios (los días de asistencia escolar vs. los días de descanso; los horarios escolares, el recreo, etc.); en segundo lugar el complejo sistema de registro de asistencia diaria por el que el niño/a se descubre proyectado en otra realidad en la que existe más allá de su presencia corporal y actual. Los sistemas de registro de los bienes propios (es decir las marcas de dominio patrimonial); los sistemas de comunicación entre la escuela y la familia (mediados por notas, cuadernos, etc.) cargados de un valor fetiche por el reconocimiento que el mundo de los adultos deposita en ellos. Cuando el/la niño/a comienza a experimentar la presencia de los sistemas de registro, advierte por ejemplo que es el que es (de cuerpo presente) y el que está registrado (en el listado de registro de asistencia). Un acto tan elemental y rutinario como “dar el presente” implica un largo proceso de apropiación subjetiva por parte del niño (Samaja, 2003). En su vida familiar no hay experiencias análogas. Por otra parte, un sinnúmero de registros lo vinculan con sus “pertenencias” y la de otro/as. Con marcas de territorialidad, de lugares habilitados y lugares proscriptos. En el marco de la investigación se han registrado un sinnúmero de experiencias vinculadas a la progresiva adquisición para reconocer estos sistemas de registros, asociados la mayoría de ellos a relaciones posesorias o normativas, como, por ejemplo,

el uso, disposición y circulación de objetos. Algunos de esos recursos hacen parte de la planificación deliberada de las actividades escolares, pero, muchos otros no son tematizados ni considerados de manera explícita como parte de esa planificación. Por otra parte, a través de esas marcas, el niño/a se inscribe también en la lógica del entorno escolar: deja de ser un integrante de un plexo de relaciones posicionales (Bernstein; 1989), como lo es en la familia, para ser un miembro de un conjunto de individuos vinculados por “*un orden ideal*”: “los alumnos de la Sala X, de la Escuela Z”. A diferencia de lo que sucede en el hogar, en la escuela los niños se agrupan por edades, por sala o por grado. De modo que en la familia los vínculos funcionan bajo la lógica figural, mientras que en la escuela lo hacen bajo el primado de las agrupaciones y clasificaciones (Samaja, 1988, 2003; Ynoub, 2014).

#### · **(Micro)-experiencias jurídicas: disputas entre pares por objetos, lugares o reconocimientos.**

Una de las “unidades de análisis” privilegiadas por el Programa de la “psicogénesis de la experiencia jurídica infantil” fueron lo que denominamos “*experiencias de litigio entre niños/as por la disputa de objetos o reconocimientos*” entre pares. Entre las múltiples perspectivas en las que estas experiencias fueron analizadas, interesa detenernos en las argumentaciones desplegadas por los niño/as para demandar como para defenderse ante una demanda.

Si bien este tipo de experiencias se encuentran en todos los ámbitos en que participan los/as niños/as, las características que adquieren en el entorno escolar evidencian rasgos distintivos. (Ynoub, 2004; 2014; 2023). En muchas ocasiones el litigio da lugar a un genuino proceso indagatorio que exige hacer intervenir distintos sujetos, registros, reconstrucción de hechos, búsqueda y exhibición de pruebas y ofrecer fundamentaciones normativas. En esas circunstancias recae sobre lo/as niño/as una exigencia de revisión de sus acciones, el examen de lo hecho a la luz de lo esperado o sancionado y la exhibición de evidencias que respalden sus pretensiones. Los objetos se presentan así, investidos de -e interdictos por- relaciones inter-subjetivas, apoyados a su turno en reconocimientos trans-subjetivos. Cualquier pretensión jurídica (reconocimiento de titularidad, derecho a uso o posesión) debe hacerse admitiendo el tipo de mediaciones y procedimientos habilitados (como “pedir prestado”, “solicitar autorización de uso”, o “reconocer los tiempos de disposición” en un intercambio). Entre los tres y los cinco años (edades relevadas en nuestro estudio), los niño/as se van tornando progresivamente competentes para argumentar “conforme a norma”. Reconocen que lo importante no es sólo narrar lo que ha sucedido (y lo que uno pretende), sino también hacerlo conforme a un valor, un principio normativo reconocido. Para ilustrarlo con un ejemplo, si un niño peticiona ante la maestra demandando que otro u otra le devuelva un juguete, podría fundamentar su demanda argumentando que “fulanito *se lo tiene* que devolver

porque el juguete le pertenece, porque *lo trajo de su casa*". Se trata de justificar la demanda invocando una "norma posesoria", que espera le sea reconocida. Si cada parte da una versión distinta de los hechos (por ejemplo, si el niño o niña demandado/a rechaza la pretensión aduciendo que en verdad el juguete es suyo), puede abrirse entonces la referida indagación. Se podrán exigir, por ejemplo, pruebas o indicios que permitan dirimir la controversia: ¿qué evidencias ofrece cada uno/a a favor de su pretensión. ¿Tiene el objeto marcas identificatorias? ¿hay indicios reconstruibles sobre lo sucedido? En cada una de esas consideraciones, se comprometen al mismo tiempo aspectos sociales y cognitivos: no puede haber distintas versiones sobre la identidad del mismo objeto (principio de identidad y de no-contradicción), las narrativas deben mostrarse coherentes y consistentes con los hechos.

### Discusión y conclusiones.

A partir de las experiencias comentadas se puede advertir que, el "hecho sometido a derecho" constituye una experiencia privilegiada en la promoción de los mecanismos descontextualizadores del pensamiento -tal como fueron tematizados por la psicología sociocultural (Wertsch, 1988). La capacidad de abstraer, reflexionar, fundamentar, etc. se adquieren en primer término en el contexto de la acción, pero entendida ésta como acción social, puesta en la perspectiva de los reconocimientos recíprocos. Nuestra presunción es que la escolarización formal, sienta las bases del pensamiento descontextualizado, no solamente (y quizás ni siquiera principalmente), por los contenidos que imparte, sino por el patrón de sociabilidad que pone en práctica, es decir, por los tipos de esquemas de acción que promueven los vínculos escolares.

Cuando Baquero da cuenta de los elementos descontextualizadores del entorno escolar señala:

"Hay algo que sigue siendo específico del contexto escolar. Nos referimos a la particular actividad sistemática que se incita a desplegar a los alumnos sobre sus propios procesos intelectuales. (...) Una modalidad específica del aprendizaje escolar radica en el particular uso que se promueve y se efectúa de instrumentos semióticos específicos -como la escritura, de los lenguajes formales -como el matemático- o incluso de las formas sistemáticas de conceptualización que portan teorías científicas en forma progresivamente descontextualizada" (Baquero y Terigi, 1996, p.8).

Nuestra presunción es que, en la base de esos aprendizajes, circulan otros, igualmente decisivos, pero menos evidentes en términos de su potencial función descontextualizadora, que remiten a los formatos de la acción práctico-social, característica del entorno escolar. En esa dirección, proponemos tematizarlos como "experiencia jurídica infantil", por las razones expuestas a lo largo de esta presentación.

### BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (1997). Vigostky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Ed. Aique. Grupo Editor.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Apuntes pedagógicos. CETERA.
- Piaget, Jean (1978). Introducción a la epistemología genética. III Tomos. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Perelman, Ch. (1964). De la justicia. México, Ed. UNAM
- Samaja, J. (1998). "Es mío, te lo presto. Pedidos, préstamos y códigos en niños pequeños". VI Anuario de Investigaciones, Secretaría de Cultura. Facultad de Psicología. UBA-1998.
- Samaja, J. (2005). «La justicia, como prehistoria de la equilibración cognitiva.» Ponencia de las VI Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología-UBA. Inédito.
- Samaja, J. y Ynoub, R. (2004). "La «función escolar» y los sistemas formales de registro: matriz juríformo de la abstracción reflexionante" Revista IRICE. Vol.18 sep. 2004 (31-50).
- Wertsch, J. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente, Barcelona, Ed. Paidós.
- Ynoub, R. (2014). "Fundamentación teórica del concepto de «jusoma» para la descripción de la psicogénesis de la «experiencia jurídica infantil». Memoria VI Congreso Internacional de Psicología Buenos Aires. Facultad de Psicología. UBA.
- Ynoub, R. (2016). "Las narraciones entendidas como primeros interpretantes de las proposiciones lógicas: análisis desde la perspectiva de una investigación sobre la psicogénesis jurídica infantil". Memoria VIII Congreso Internacional de Psicología Facultad de Psicología. UBA.
- Ynoub, R. (2023). Más allá de Piaget y Vigostky: la «psicogénesis de la experiencia jurídica infantil» propuesta por Juan Samaja, como precursora del desarrollo social y cognitivo.