

## **Examen del concepto de “entorno de desarrollo” en el marco de una investigación sobre la experiencia normativa infantil en el contexto escolar de nivel inicial.**

Ynoub, Roxana Cecilia, Vitalich S., Pablo y Farías, V.

Cita:

Ynoub, Roxana Cecilia, Vitalich S., Pablo y Farías, V. (2005). *Examen del concepto de “entorno de desarrollo” en el marco de una investigación sobre la experiencia normativa infantil en el contexto escolar de nivel inicial. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-051/167>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ewYf/b8y>

# EXAMEN DEL CONCEPTO DE “ENTORNO DE DESARROLLO” EN EL MARCO DE UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA EXPERIENCIA NORMATIVA INFANTIL EN EL CONTEXTO ESCOLAR DE NIVEL INICIAL.

Ynoub, Roxana Cecilia; Vitalich S., Pablo; Farías, V.  
UBACyT. Universidad de Buenos Aires.

## Resumen

El objetivo es examinar el concepto de “entorno de desarrollo” a la luz de las prácticas que son inauguradas por y caracterizan al contexto escolar de nivel inicial. Se trata de una fase descriptiva exploratoria orientada a analizar las intervenciones de las agencias socializadoras que favorecerían la inscripción de los niños a la escolaridad -entendida en términos de dominio normativo- considerando las siguientes dimensiones de análisis: las connotaciones enunciativas que se derivan de los discursos de los funcionarios; los procedimientos de “emblemización”: (experiencias por las que el entorno escolar “fija fronteras” y “pone entre paréntesis” a la vida cotidiana del niño); y los recursos estético-afectivos en los que se asienta la persuasión argumentativa del discurso escolar. Postulamos que tales prácticas tendrían por función inaugurar un tipo de alianza social signada por la centralidad normativa y la transitividad y reflexividad de posiciones en un conjunto de iguales. Nuestro presupuesto es que las rutinas y normas propias del entorno escolar tendrían un rol decisivo en la promoción de la inteligencia operatoria. El material empírico se relevó a través de la observación no participante en Salas de 2 y 3 años de Jardines de Infantes de la provincia de Buenos Aires.

## Palabras Clave

entorno normatividad psicogénesis escolaridad

## Abstract

AN EXAMINATION OF THE CONCEPT OF “DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT” WITHIN THE FRAMEWORK OF AN INVESTIGATION OF THE INFANTILE NORMATIVE EXPERIENCE IN THE PRESCHOOL CONTEXT

The objective of this presentation is to examine the concept of “developmental environment” in the light of the practices that are inaugurated by and characterise the preschool context. It concerns a descriptive exploratory phase oriented at analysing the interventions by socializing agencies which favour the inscription of children in scholarship, understood in terms of a normative domain, considering the following dimensions of analysis: the enunciative connotations that come from the discourse of the school officials; the processes of “emblemisation” (experiences through which the school environment “fixes boundaries” and “puts in parenthesis” the daily life of the child); and the aesthetic-affective means in which the argumentative persuasion of school discourse is established. We postulate that such practices have as their function the inauguration of a kind of social alliance signalled by normative centrality and the transitivity and reflexivity of positions in a group of equals. Our presupposition is that the routines and particular norms of the scholarly environment have a decisive role in the promotion of operator intelligence. The empirical data was obtained through the non-participatory observation in classrooms of two and three year-olds from Kindergartens in the province of Buenos Aires.

## Key words

context normativity scholarship.

## INTRODUCCIÓN

La investigación que motiva esta reflexión se orienta a describir el proceso psicogenético por el cual el niño/a se va tornando un ser sensible a norma, es decir, un sujeto capaz de integrar su conducta con la vivencia y representación de normas (Cossio, C.; 1964). En ese marco ha cobrado especial relevancia el examen de los entornos en que vive y se desarrolla el niño (dimensión *inter-* y *transubjetiva* de la experiencia), bajo el presupuesto de que su adecuada comprensión, brindará elementos de juicio para dilucidar los procesos intrasubjetivos que se derivan de la participación del niño/a en cada uno de ellos. De acuerdo a estos presupuestos, la investigación concibe a la adquisición de las competencias normativas de los niños como procesos de inscripción subjetivos en distintos entornos de socialización. Desde esta perspectiva, un entorno puede ser concebido como un “sistema normativo”; de modo tal que para ser parte de él es necesario dominar el sistema de reconocimientos y obligaciones que le caben a uno en cada contexto. El medio de acceso a estos entornos nos los brindan los actores que intervienen en tanto representantes de los mismos. El presupuesto en este caso es que los sujetos que intervienen en tanto agentes socializadores lo hacen -lo sepan o no lo sepan- encarnando funciones cuya naturaleza está definida por espacios institucionales que la cultura ha forjado en su largo desarrollo filogenético.

En esta presentación nos interesa profundizar en la comprensión del medio ambiente escolar. Se trata también de evaluar si resulta posible ubicar junto a las llamadas “función materna” y “paterna”; otro tipo de función que podría denominarse “función escolar o escolarizante”, examinado sus efectos en los procesos de estructuración subjetiva.

## MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación transita una fase descriptiva exploratoria. Sus objetivos están orientados a identificar categorías relevantes para describir las rutinas que signan el entorno escolar y para examinar sus posibles consecuencias en tanto función socializadora.

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 Sala de 2 y 3 años. En ambos casos se trató de población perteneciente a familias de clase media o medio-alta. La información se relevó a través de notas en 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 el registro por actividades institucionalmente pautadas (por ejemplo: “merienda”; “juego en los rincones”; “ronda de saludo”, etc.). A su turno las actividades se desagregaron en segmentos o secuencias, finalmente se registraron los fragmentos discursivos o conductuales (de niños/as y/o maestras/os) según tuvieran interés para la comprensión de los niveles anteriores. A los fines de esta presentación se privilegió el análisis de los fragmentos discursivos que comportaran juicios *factitivos* o *veridictorios*

(Greimás; 1966) es decir, enunciados de “hacer-hacer” o de “valorar el hacer” a los efectos de analizar las intervenciones de las agencias socializadoras (en nuestra muestra: maestras de salas de jardín.)

De acuerdo a los objetivos planteados estas intervenciones se analizaron considerando las siguientes dimensiones de análisis: las connotaciones enunciativas que se derivan de los discursos de los funcionarios; los procedimientos de “emblematización”: entendiendo por tales a las experiencias por las que el entorno escolar “fija fronteras” y “pone entre paréntesis” a la vida cotidiana del niño; los recursos estético-afectivos en los que se asienta la persuasión argumentativa del discurso escolar.

## RESULTADOS

### a. Connotaciones enunciativas: el enunciatario como sujeto colectivo.

En nuestro trabajo nos interesa examinar qué tipo de actos enunciativos *crea* el contexto escolar, atendiendo a las funciones socializadoras que esas actuaciones puedan tener. El presupuesto en este caso es que cada contexto de socialización habilita ciertas formas discursivas o, quizá, más precisamente, las funciones sociales que se asumen en cada contexto se expresan discursivamente a través de marcas que crean (ellas mismas) el tipo de vínculo habilitado en ese contexto. En esa dirección hemos advertido un rasgo característico de las producciones enunciativas de los funcionarios del entorno escolar, que consiste en el uso de la forma impersonal asociada a la creación de un “colectivo representacional”. Esta característica se manifiesta a través de enunciaciones que instituyen un “enunciatario colectivo” o a través de discursos que aparecen “encarnando la voz de ese colectivo”. Estas enunciaciones inducen, a su turno, la identificación del niño/a con dicho colectivo y se constituyen también en un trasfondo axiológico relevante para instalar uno de los objetivos de la socialización escolar: el “descentramiento” del entorno familiar (alianza posicional) y el “re-centramiento” en un nuevo tipo de sociabilidad que cabría denominar “de centralismo normativo”.

Algunos ejemplos en los que se registra esa experiencia serían los siguientes:

La maestra está próxima a servir el té, entonces, dirigiéndose al grupo dice: “*Sala Amarillita! Escuchen! Hoy hay pan con dulce, el que no quiere dice “Gracias, Marcela”...*”

La maestra: ¿*Quiénes son los amarillitos?*

Alumnos: Yo, yo, yo (no todos).

La maestra: Por allá, ¿*no hay amarillitos* (señalando hacia el fondo)?

Tomás, Martín ¿*no son amarillitos, ustedes?*

Alumnos: Siii.

Maestra: Quién se fue?... [va a buscar a Martín] Qué hacés Martín...

Martín escuchame una cosa, mira, yo estoy en la sala y ningún amiguito... ¿*los amarillitos* pueden salir solos afuera? (dirigiéndose al conjunto).

En estos ejemplos aparece una referencia a la “Sala Amarilla” como un enunciatario/ destinatario del discurso. Pero además, la referencia a un «yo» que está siendo hablado por la maestra (como discurso referido directo, como cuando dice: “Gracias, Marcela”), se presenta como una referencia impersonal: “el que no quiere dice...” La combinación del uso del enunciatario colectivo conjuntamente con el «yo impersonal» es muy frecuente cuando los docentes se dirigen al grupo.

### b. La puesta entre paréntesis de la vida cotidiana.

Otra característica del contexto escolar, aún en el nivel inicial que estamos examinando, consiste en rutinas destinadas a examinar y valorar aspectos del mundo cotidiano del niño/a bajo la óptica de una nueva experiencia reflexiva.

En las siguientes viñetas se pueden observar ese tipo de rutinas referidas al examen del “estado del tiempo” y la relación con el “nombre propio”:

Maestra: ... *vamos a ver cómo está el tiempo hoy...*

La maestra junto con algunos niños comienzan a cantar: “*Is today a cloudy day, cloudy day? No it isn't. Is today a rainy day, rainy day?... Is today a sunny day, sunny day? Yes it is.*”

Conforme a esta evaluación colocan sobre una pizarra pequeños solcitos que registran el estado del tiempo.

Maestra: *Empezamos con los nombres? Tienen que buscar sus nombres entre aquellos que están en la ronda.* Los niños responden: *Siiiiii.*

Maestra: *Empezamos vamos a hacer... Ramiro y Paula... Cantan todos:*

*Where are, where are is your name?” Luego los empiezan a alentar:*

*“Ramiro, Ramiro, Paulita, Paulita...” Primero la maestra, luego ella se detiene, pero los compañeros vuelven por su cuenta a alentarlos.*

Maestra: *Mientras Paula piensa. Mariano puede agarrar su nombre, put you're blackboard please. Vamos a poner de un lado los varones y del otro las nenas...*”

El examen reflexivo de los objetos cotidianos del niño/a implican también un acto de “puesta entre paréntesis” de la acción inmediata y habitual, para recrearlo como objeto de examen, y en tanto tal, “tipo” de una clase general.

### c. Los recursos estético-afectivos en los que se asienta la persuasión argumentativa del discurso escolar.

Los recursos estéticos, desde las canciones hasta las narraciones, que implementan los agentes socializadores en el entorno escolar están, en su mayoría, orientados a encausar y conciliar el placer de la actividad lúdica acorde a los principios normativos que regulan la actividad colectiva. Por medio de estas experiencias que los niños vivencian con placer se los inscribe a las rutinas propias del entorno escolar. A través de ellas se hace-hacer a los niños de tal forma que la sensibilidad inmediata los proyecta -al margen de la conciencia que tengan los niños para vivenciar ese andamiaje profundo- a la existencia del colectivo escolar. Hay en este sentido una variedad de cantos de la que los chicos participan que tienen por función disponer de su atención para el inicio de una actividad. Este disponer de la atención, condición para poder inaugurar una nueva tarea, es rutina propia del entorno escolar. En otros contextos los pasos de un tipo de actividad a otra son más difusos y siempre inmersos en la acción. Es un marcador de contexto que anticipa y proyecta el comienzo de una tarea a realizarse. Veamos algunos ejemplos:

“Un brochecito vino volando y la boquita yo voy cerrando”

“Apoyo la cola en el piso, me hago petiso, petiso, la cola ya la apoyé, y ahora me senté”

“La lechuza, la lechuza hace shh, hace shh...”

En general son cantos que inicia la maestra pero a los cuales se suman rápidamente todos los compañeros. Los niños participan de los cantos que, simultáneamente, les prescriben suspender las necesidades y actividades espontáneas y los predispone a escuchar las consignas. En una línea similar pueden entenderse los cantos ritualizados a través de los cuales se instituye este sujeto colectivo del que hemos hablado a propósito de las connotaciones enunciativas; entre ellos están los saludos al jardín; los cantos para indicar el inicio o el fin de una actividad, etc.

## DISCUSIÓN

Las experiencias analizadas en este trabajo, se proponían

ilustrar algunas de las experiencias que fundan un nuevo tipo de ser social, signado por rituales y modalidades discursivas propias; destinados a instituir al niño/a en ese contexto.

A partir del examen de estas características resulta posible postular que una de las funciones de este entorno es inscribir al niño/a en una alianza de nuevo tipo signada por la centralidad normativa y la transitividad y reflexividad de posiciones en un conjunto de iguales. Las funciones y normativas escolares deben ser explícitamente formuladas y tematizadas; tal como lo describimos en las experiencias analizadas. En la escuela -y, aún en los niveles iniciales- se trata de instituir una actitud reflexiva y especulativa: los objetos y las experiencias cotidianas cobran un nuevo valor y una nueva significación: los rituales familiares se resignifican, así como se resignifica la relación del niño/a con los objetos -en tanto se transforman en muchos casos en objetos examinados, evaluados, etc.-. La función escolar estaría así orientada a sentar las bases para hacer posible el paso al pensamiento descontextualizador y abstracto, apoyada -como lo indicó J. Piaget- en el paso a la coordinación de puntos de vista en un grupo de iguales. Para ello se torna necesario inscribir al niño en ese colectivo, instituyéndolo como un valor al que debe servir, suspendiendo la satisfacción de sus intereses inmediatos para ponerlos al servicio del grupo.

---

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Austin, J.L. *¿Cómo hacer cosas con palabras?*; Ed. Paidós, Barcelona, 1996.
- Bernstein, B. *Clases, códigos y Control*. Ed. Akal, Madrid, 1989.
- Bronfenbrenner, U. *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Ed. Paidós, Barcelona, 1987.
- Bruner, J. *El habla del niño*. Ed. Paidós, Barcelona; 1986.
- Ducrot, O. *¿Qué es el estructuralismo? El estructuralismo en lingüística*. Ed. Losada, Buenos Aires 1975.
- Greimas, A.J. *Sémantique structurale*, París 1966.
- Kaye, K *La vida social y mental del bebé: como los padres crean personas*. Ed. Paidós, Barcelona, 1986.
- Mugny, G.; Doise, W. *La construcción social de la inteligencia*. Ed. Trillas, México, 1983.
- Samaja, J. *Pautas sociales en la formación de la inteligencia humana*. Ed. Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 1989.
- Searle, J. *Actos de habla*. Cap.II y III. Ed. Planeta-Agostini. Buenos Aires; 1994.
- Ynoub, R. *Semiosis y subjetividad en la experiencia coexistencial. Elementos narrativos, lógicos y retóricos para describir la conducta normativa en la primera infancia*. Tesis de doctorado. Inédita. 2001.
- Valsiner, J. *¿Qué tienen de natural los contextos naturales?: Construcción cultural del desarrollo humano (y de su estudio)*. Revista Infancia y Aprendizaje 66. (1994). 100-104.