

## LA ESCOLARIDAD INICIAL COMO CONTEXTO SOCIALIZADOR

*Complejidad y conflictividad en la trama interactiva cotidiana*

MARINA TOMASINI

### Resumen:

Los ámbitos de educación preescolar –en expansión en los últimos años en distintos países– se han constituido en espacios de socialización de la niñez antes de la escolaridad obligatoria. A partir de un estudio sobre prácticas y procesos de socialización realizado en centros educativos de la ciudad de Córdoba, Argentina, este artículo se propone caracterizar la significación psicosocial del ingreso infantil en estos contextos institucionales. Para ello se expondrán dos dimensiones de análisis: *a) la entrada de los(as) niños(as) en un contexto institucional especializado y b) las experiencias sociales sistemáticas con los pares.* De este modo se pretende aportar a la comprensión de la dinámica compleja y conflictiva que caracteriza el proceso de incorporación a estos ámbitos educativos.

### Abstract:

The settings of preschool education, which have been expanding in various countries in recent years, have become places of socialization for children prior to compulsory schooling. Based on a study of socialization practices and processes in schools in Córdoba, Argentina, this article attempts to characterize the psychosocial meaning of children's attendance in such institutional contexts. Two dimensions of analysis are presented: *a) children's entrance into a specialized institutional context; and b) their systematic social experiences with peers.* The study is aimed at contributing to understanding the complex and conflictive dynamics that characterize the process of incorporating children into this type of educational settings.

**Palabras clave:** educación preescolar, socialización, conflicto, experiencias de aprendizaje, factores psicosociales, Argentina.

**Key words:** preschool education, socialization, conflict, learning experiences, psychosocial factors, Argentina.

---

Marina Tomásini es docente de la Cátedra de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Av. Enrique Barros esq. Enfermera Gordillo. Ciudad Universitaria. Córdoba, Argentina, CP 5000. CE: marinatomasini@fibertel.com.ar / marinatomasini@hotmail.com

## Introducción

Tal como señala Ignasi Vila (2000), hasta hace 40 años la mayoría de niños y niñas menores de 6 años se desarrollaban a partir de las experiencias en el ámbito familiar y desde otras prácticas informales de carácter extrafamiliar, pero no desde contextos específicamente diseñados para promover su desarrollo. Desde entonces la instauración de ámbitos de atención y educación infantil en distintos países ha estado en expansión y 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 tiene la marca constitutiva del *asistencialismo social* (Vila, 2000; Egido Gálvez, 2000). Sin embargo, como señala Myers (2000), junto con la demanda de programas que brindaran una atención cualificada a los(as) niños(as) mientras los padres trabajan, fue emergiendo con fuerza una demanda de programas para preparar a los(as) chicos(as) para la escuela.

En la práctica, según señala Egido Gálvez (2000), la educación inicial incluye una variedad de sistemas de atención a la infancia y formas organizativas (guarderías, preescolares, centros comunitarios de cuidado infantil, entre otros). Dentro de esta diversidad, la autora clasifica los servicios en función de su finalidad y de la edad de a quienes atienden: *a)* un primer periodo, que incluye en su mayoría a niños(as) desde el nacimiento hasta los 4 o 5 años, donde los servicios se orientan hacia una función *socioasistencial* y *b)* un segundo periodo, que comprende a chicos(as) a partir de los 4 o 5 años hasta su entrada a la escuela primaria y que asumen principalmente *funciones educativas*, es decir, adquiere preeminencia la preparación de aptitudes y actitudes para mejorar el desempeño de los(as) niños(as) en el sistema educativo formal.

En el caso de Argentina y especialmente Córdoba –nuestro contexto de estudio–, dada la amplia franja de población que vive en situaciones de pobreza, adquieren una significación especial los centros destinados a la atención de niños y niñas de estos sectores. Están, en general, gestionados por organizaciones no gubernamentales o por programas del estado provincial o municipal y se orientan hacia la asistencia a las familias no sólo a través de prácticas educativas en sentido amplio sino a través de la provisión alimentaria y del cuidado de la salud.<sup>1</sup>

Pero tanto los programas destinados a este sector de la niñez como los de centros privados que atienden a poblaciones socioeconómicamente más

favorecidas han ido adquiriendo un sentido “instruccional” o de aprestamiento escolar. Sobre todo la organización de las salas de cuatro y cinco años han asumido un perfil escolarizado y, entre otras cosas, se caracterizan por el régimen asistencial obligatorio, la formulación de un proyecto pedagógico con base en la etapa evolutiva de los(as) niños(as), lo cual incluye planificación de actividades de enseñanza, seguimiento y evaluación del proceso de cada chico(a) y la elaboración de los informes respectivos.

En los últimos seis años he venido conduciendo un estudio sobre prácticas y procesos de socialización en ámbitos de educación inicial con características escolarizadas.<sup>2</sup> Los centros observados comparten una característica señalada en otras investigaciones realizadas en ámbitos de educación preescolar, a saber, hay una división básica que estructura la jornada: la *separación entre la clase y el recreo* (Moncada, 2003) o entre un tiempo de juego (libre o dirigido por el adulto) y un tiempo dedicado a actividades de aprendizaje o a la “tarea” (Gómez y otros, 1991; Goudena y Sánchez, 1996; Kochenderfer y Ladd, 1996; Pérez Campos y Zamora Soriano, 2001; Sánchez, Goudena y Martínez, 2005). Es decir, la diferenciación de un tiempo de *juego* y uno de *trabajo* es un rasgo saliente que estructura la cotidianidad.

Esta delimitación conlleva una especificación de espacios (en general se juega en el patio y se trabaja dentro del salón de clases), de tiempos y secuencias (es necesario concluir con una actividad antes de poder realizar otra) así como sobre el uso de objetos (en el patio se pueden utilizar determinados juegos y juguetes mientras que el material didáctico se usa en el salón). Por lo tanto, existen múltiples normas de diferenciación espacio-temporal de actividades y objetos, así como normas de selección, uso y cuidado de los materiales. Estas características son las que me llevan a afirmar que la entrada a estos centros educativos comporta, para niños y niñas, el ingreso a un *contexto institucional especializado*.

Pero hay otro aspecto que, en diversas investigaciones, ha sido destacado como crucial respecto del ingreso al mundo escolar: los(as) pequeños(as) deben aprender a manejar situaciones conflictivas generadas en la red de interacciones con otros de su edad. Para algunos, el recreo de la escuela es el primer escenario cultural en el cual se establecen contactos sistemáticos entre pares sin que éstos estén mediados, necesariamente, por indicaciones directivas de un adulto. Este tipo de intercambios les permite negociar reglas y roles, a la vez que entrar en un conflicto como parte igual (Goudena

y Sánchez, 1996; Sánchez y Martínez, 1997; Sánchez, Goudena y Martínez, 2005). En la medida en que estas relaciones entre compañeros provean de ayuda, ratificación de sí mismo y se caractericen por un manejo adecuado de los conflictos serán de gran relevancia para afrontar las demandas escolares. Mientras que la persistencia de interacciones contenciosas pueden reducir el uso de recursos que los chicos(as) necesitan para su acomodamiento en la institución educativa (Kochenderfer y Ladd, 1996; Ladd y otros, 1996).

Los aspectos hasta ahora mencionados me hacen conjeturar que la experiencia escolar temprana, de acuerdo con Dubet y Martuccelli (1998), se constituye a partir de situarse activamente en un entramado de expectativas y en el orden de las jerarquías escolares, en el juego de los grupos de pertenencia y referencia. Por ello, parece limitado ver la incorporación al mundo escolar como la integración lineal a un sistema normativo homogéneo. Más bien cabe atender a las tensiones entre pertenencias y normas, la conflictividad entre el universo familiar y el escolar o entre las distintas instancias intra-escolares (clase, recreo, tareas, juegos, etcétera).

Por lo anterior, el supuesto central de este trabajo es que el *proceso de incorporación a estos ámbitos educativos* (proceso que es concebido como de escolarización) es complejo y conflictivo para niñas y niños pequeños, quienes deben adquirir dominio progresivo de un nuevo orden normativo y relacional. Desde una perspectiva psicosocial de lectura, que atiende las complejas relaciones entre sujetos-contextos, en este artículo quiero considerar algunas particularidades inherentes a la *escolarización inicial* como proceso socializador específico.

En la exposición describiré las rutinas de los centros educativos y de las salas de cuatro años observadas y luego presentaré las siguientes dimensiones analíticas con las categorías que han ido emergiendo en el proceso de análisis de los datos:

*1) La entrada del(la) niño(a) en un contexto institucional especializado.*

Desde esta dimensión conceptualizo los ámbitos de educación inicial como contextos de acción con un orden normativo característico, y destaco la actividad interpretativa infantil necesaria para adquirir dominio de los contextos intra-escolares (comprender el sentido de la situación y orientarse en ella de manera apropiada). Además analizo algunas diferencias que surgen de las observaciones de grupos

procedentes de sectores socioeconómicos contrastantes, a partir de lo cual propongo como hipótesis que hay una *tensión conflictiva entre las demandas escolares y los repertorios comportamentales* de los(as) chicos(as), que adquiere mayor visibilidad e intensidad en los casos de las salas ubicadas en sectores de pobreza.

- 2) *Las experiencias sociales sistemáticas que tienen los(las) chicos(as) con los de su edad.* Esta dimensión refiere la inclusión de niños y niñas en una red de relaciones con otros(as), lo cual dará lugar a procesos vinculares específicos. El análisis de esta dimensión revela que ante el descentramiento del adulto en ciertos espacios de juego puede ocurrir: una escalada de acciones intimidatorias y agresivas (se analizan en este nivel algunas diferencias observadas entre mujeres y varones) o que busquen formas de autorregulación de sus interacciones ante una disputa que les permite continuar con el juego o actividad.

#### Enfoque metodológico

De acuerdo con los propósitos del estudio –que busca describir y caracterizar el entramado cotidiano de los ámbitos de educación inicial– se optó por una estrategia de aproximación naturalista al objeto de estudio (Denzin y Lincoln, 1994). Se privilegia el criterio de *validez ecológica* en la construcción de conocimientos, la que se fundamenta en la observación de los fenómenos en un amplio rango de situaciones habituales (Brock-Utne, 1996).

Por ser un estudio intensivo que apunta a la comprensión más profunda de un fenómeno y no necesariamente a la generalización de resultados a otras unidades empíricas, se trabajó con la lógica de estudio de casos. Con base en un muestreo intencional se seleccionaron cinco *salas de cuatro años* de 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 socioeconómicamente contrastantes (tres salas que atendían a niños(as) de sectores de pobreza y dos que atendían a grupos poblacionales medio-alto). Esta decisión se fundamenta en las características de nuestro escenario social, que está marcado por una alta diferenciación de condiciones de vida entre distintos sectores sociales, lo cual incide en la socialización de niños y niñas y marca su proceso de escolarización.

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. La investigadora se incluyó desde el inicio de clases en todos los espacios donde se llevaban a cabo las actividades y realizaba registros *in situ*. Se efectuaron observaciones de toda la jornada del jardín, tres veces por semana durante los dos primeros meses de clase, continuando con una frecuencia semanal a lo largo de todo el ciclo anual. Se tomó un criterio de *observación participante moderada* que, como indica Valles (1999), se caracteriza por balancear la no interferencia en las actividades cotidianas y la flexibilidad de interrogar, en situaciones informales, los significados que los sujetos observados atribuyen a los sucesos registrados (hubo circunstancias en las que procuraba no intervenir en las actividades realizadas para no interferir en las relaciones entre los agentes socializadores y los(as) chicos(as)). Mientras en otras oportunidades establecía intercambios más activos, conversaba tanto con los(as) niños(as) como con los adultos e incluso participó en juegos infantiles y cooperó en tareas tales como servir el desayuno).

El proceso de análisis se fue realizando en forma relativamente simultánea a la recolección de datos, proveyendo a esta última de informaciones que permitieron ajustar los criterios de observación, focalizar problemáticas y profundizar la indagación en función de las líneas interpretativas que iban definiéndose como relevantes en relación con los objetivos de la indagación. Se trabajó sobre dos líneas de análisis:

- 1) Rutinas y actividades del centro y de la sala; se procuró identificar y describir el tipo de actividades y el uso de espacios, tiempos, secuencias y normatividad que estructura las interacciones en los diferentes contextos de actividad.
- 2) Los incidentes conflictivos entre compañeros(as) o entre niños(as) y agentes educativos. Para el análisis de episodios conflictivos se siguió una línea heurística propuesta por Colimina y otros (2001) y se tomó cada incidente como una *secuencia de acción*, lo cual supone identificar su inicio, desarrollo y finalización. En inicio se identificaron los participantes, el lugar, la actividad y los motivos que abren el incidente; en desarrollo se trató de determinar los cursos de acción emprendidos ante la emergencia de una situación problemática, tales como solicitar intervención a la maestra

o a otros(as) niños(as), utilizar procedimientos amenazantes o agresiones físicas, etcétera). En cuanto a finalización se especificaron modos de resolución del incidente: si la disputa se dirime a raíz de la intervención de la docente (en tal caso consignando las obligaciones impuestas, las sanciones); si ésta no interviene se caracterizó la forma de finalización del incidente (uno de los protagonistas de la disputa abandona el juego, una de las partes en pleito acepta el reclamo de la otra).

### Las rutinas de los centros infantiles y de las salas de cuatro años

En la siguiente tabla se expone la reconstrucción de la rutina típica de la jornada en los centros y salas observadas (más allá de las particularidades de cada establecimiento y de las variaciones en el orden de las actividades).

TABLA 1

Momento/Actividad	Lugar	Normatividad característica
Inicio de la jornada del centro infantil (común para niños(as) de salas de 4 y 5 años)	Salón del establecimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permanecer en las filas, correctamente formados (no correr ni caminar por el salón, no empujarse ni jugar con los compañeros(as))</li> <li>• Saludar a las maestras</li> <li>• Cantar</li> </ul>
Inicio de las actividades en el aula Se realizaban algunas de las siguientes actividades a todas ellas:	Sala de clase	<p><i>Ronda</i>: quedarse sentado en círculo, escuchar a quien habla, pedir turno de habla levantando la mano</p> <p><i>Cantos o baile</i>: se exceptuaba a quien no quería participar pero a condición de que permaneciera como observador (no se permitía ir a jugar a otro lado de la sala)</p> <p><i>Control de asistencia</i>: escuchar a la maestra, contestar cuando es nombrado</p>
Tarea Los niños realizaban alguna tarea, a partir de una consigna dada por la maestra. La mayoría era individual, aunque otras eran coordinadas por ella y se realizaban colectivamente (como un <i>collage</i> en una cartelera grande). Algunas veces este momento era seguido de una evaluación de las producciones de los(as) niños(as)	Dentro de la sala, por lo general en las mesas de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguir ciertas reglas de procedimiento indicadas por la docente (recortar, pegar, etc.).</li> <li>• Compartir los materiales de trabajo de uso común.</li> <li>• No dañar el trabajo de otro(a) compañero(a)</li> <li>• Permanecer en sus lugares mientras realizan la tarea</li> <li>• Ordenar los materiales y limpiar las mesas luego de finalizada la actividad.</li> <li>• No irse a los rincones de juego antes de finalizar el trabajo</li> </ul>

(CONTINÚA)

CUADRO 1 / CONTINUACIÓN

Momento/Actividad	Lugar	Normatividad característica
Juego de rincones	• En los rincones de la sala dispuestos con diferentes tipos de juguetes. Algunos juegos didácticos podían usarse en las mesas de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartir los juegos y juguetes que admiten uso múltiple.</li> <li>• Respetar los turnos de ocupación de los objetos</li> <li>• Guardar juguetes o juegos cuando se termina de utilizarlos</li> </ul>
Merienda	En las mesas, dentro de la sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respetar la ocupación de los lugares (no usurpar la silla que ya ocupó otro(a)).</li> <li>• Permanecer sentados mientras meriendan.</li> <li>• Compartir alimentos con quien no trajo comida para merendar.</li> <li>• Limpiar las mesas luego de merendar</li> </ul>
Recreo o juego en el patio (en general se realiza en momentos diferenciados para la sala de cuatro y la de cinco, aunque algunas veces ambos grupos comparten el espacio y tiempo de recreo)	En el patio del establecimiento (se hacia en el salón del establecimiento en caso de lluvia o frío)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartir los juegos que admiten uso múltiple</li> <li>• Respetar los turnos de ocupación de los juegos</li> <li>• Turnarse para usar ciertos juegos (hamacas, sube y baja, etc.)</li> <li>• No realizar juegos que impliquen ciertos contactos corporales (por ejemplo, "juego de lucha")</li> </ul>
Fin de la jornada • Formación en filas • Saludo o canto de despedida	En algunos centros se realizaba en la sala y en otros se realizaba en el salón conjuntamente entre las salas de 4 y de 5 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permanecer formados en las filas (no correr ni caminar, no empujarse ni jugar con los compañeros(as))</li> <li>• Saludar a las maestras</li> <li>• Cantar</li> </ul>

Si bien el orden de la secuencia puede variar tanto de una sala a otra como dentro de una misma, en todos los casos observados se han diferenciado estos momentos.

Con respecto a las normas se han mencionado las que han aparecido como características de cada contexto de actividad, aunque hay otra serie de reglas que atraviesan todas las instancias de la jornada (no pegar, no insultar, no subirse a las mesas, no utilizar ciertas expresiones lingüísticas). En cuanto a los modos de transmisión, la normativa está inscrita en las rutinas así como se actualiza ante incidentes problemáticos. En el primer caso hay una serie de canciones y juegos lingüísticos que indican reglas: “me pongo el cierre en la boca”; “tapa, tapita... tapón” (indicación de silencio). Por otra parte, cuando se producen eventos problemáticos, las

normas encarnan en las intervenciones de los agentes educativos. Estas actuaciones consisten en actos *prescriptivos* que ordenan la interrupción de una acción u obligan a realizar una cosa determinada y puede estar o no seguida de una justificación o explicación del sentido del imperativo (explicitación del valor en juego).

#### **La entrada de(la) niño(a) en un contexto institucional especializado**

Tal como se deriva del punto anterior, los ámbitos de educación inicial estudiados se pueden conceptualizar como *contextos institucionales especializados*, esto es, se constituyen en un contexto de acción con reglas propias y específicas: imponen un régimen de trabajo con una cierta distribución de tareas, disponen determinadas secuencias, ritmos y tiempos y están estructurados por un conjunto de normas características. Esto nos recuerda una idea que Bernstein (1990, 1993) planteaba a propósito de la escuela: ésta establece un límite entre *adentro* y *afuera* y a partir de esta demarcación instituye jerarquías entre lo relevante y lo no relevante, principios de comunicación válidos y formas privilegiadas de relación dentro de su contexto.

Los(as) niños(as) se van familiarizando progresivamente, muchas veces de modo tácito, con el sentido de distintas situaciones: cuándo tiene lugar una actividad determinada, cómo se produce la transición de una a otra y cómo cada situación permite interpretar tanto lo que se dice en ella como lo que sucederá a continuación.

A partir de las observaciones realizadas en este estudio, se ha vuelto notable que para poder orientarse adecuadamente en la situación, los(as) chicos(as) tienen que *interpretar los indicadores contextuales y los indicios de transición de un contexto a otro*. De modo que cada contexto de actividad adquiere un carácter simbólico y regula y orienta las acciones a través de una compleja trama de interpretaciones y significados de quienes actúan en él: por lo que hacen, cuándo, cómo y con quién. Como dice Santamaría (2000), implica la representación de quienes se desenvuelven en el mismo. Desde esta perspectiva interesa considerar los procesos interpretativos que hacen los(as) pequeños(as) para poder orientarse y actuar en la situación.

Los cambios de contextos de actividad (pasaje de la tarea al juego de rincones o de éste al recreo en el patio, por ejemplo) no necesariamente se indican de modo explícito y no siempre conllevan la formulación de las reglas que rigen en la nueva situación. Como se señaló, la indicación

suele aparecer a través de frases de rutina con una entonación particular o gestos y acciones corporales como golpes de palmas, sentarse en ronda, etcétera. También nos ha parecido que muchas veces los(as) niños(as) no captaban las indicaciones de cambio contextual desde su fuente de emanación original (enunciados o gestos de la maestra) y se orientaban en la situación de modo mimético (veían que algunos(as) compañeros(as) se formaban en fila o guardaban los juguetes y comenzaban a reproducir estos comportamientos).

Cuando las señales de demarcación contextual no son percibidas y/o interpretadas como tal por los niños, esto puede derivar en situaciones de controversia acerca de lo permitido y prohibido, lo legítimo e ilegítimo. En el siguiente episodio se aprecia cómo el cambio de contexto modifica la interpretación del comportamiento y hace variar el juicio del agente escolar acerca de la validez de una demanda infantil:

Durante el momento de “juego de rincones”, Facundo está armando una torre con cubos de distintos colores. Valentino se acerca y comienza a desarmar la torre. Facundo reclama ante la maestra y ella le indica a Valentino:

– ‘No, Valentino, no se desarmen las cosas’.

La docente mira a Facundo y le dice:

– “Vení que la armamos de nuevo”.

Luego de unos minutos la maestra indica que deben guardar los juguetes, golpeando sus palmas empieza a cantar: “a guardar, a guardar, cada cosa en su lugar” Facundo continúa jugando y parece no haberse percatado de la indicación de la docente.

Valentino comienza a meter algunos juguetes dentro de un canasto. Se dirige hacia Facundo y toma algunos de los cubos que él está usando y los pone dentro de una caja. Facundo comienza a llorar y demanda nuevamente a Valentino:

– ‘Me desarmó la torre...me desarmó la torre’.

La docente le dice a Facundo:

– ‘No, Facu, dijimos a guardar... el pobre Facu se enojó, yo dije ‘a guardar’ y Valentino fue a guardar pero Facu pensó que se lo estaba destruyendo. Cuando la señor dice a guardar tienen que guardar’.

No obstante la explicación ofrecida por la maestra, Facundo continúa llorando.

Desde la perspectiva de Facundo, en ambas ocasiones Valentino realiza algo indebido (“le desarma la torre”), pero desde la perspectiva del agente

educativo sólo la primera acción de Valentino es interpretada y juzgada como no debida (“no se desarmen las cosas”). En la primera circunstancia, Facundo obtiene una confirmación de la legitimidad de su demanda, pero en la segunda ocasión su reclamo es desestimado y esta variación depende del cambio de contexto de acción (del momento de juego al tiempo de ordenar los juguetes). Por lo tanto, podríamos decir que la interpretación de la regla, además de su contenido, depende de las condiciones contextuales.

Según el siguiente episodio se puede conjeturar que la interpretación de lo que es probable que suceda en una situación (anticipación) orienta a un niño en su actuación:

Nahuel está jugando con una pista de autos y la deja sobre una mesa momentáneamente, mientras busca otros juguetes en un cajón. Cristian llega al rincón de juegos y agarra la pista que encuentra sobre la mesa. Cuando Nahuel regresa a buscarla no la encuentra y comienza a mirar en distintas direcciones hasta que ve que la tiene Cristian. Nahuel se dirige al compañero y le pide que se la devuelva, pero éste se niega a hacerlo y le responde que él la encontró primero. Los chicos forcejean y tironean el juguete hasta que Nahuel lo recupera. Minutos después este niño se levanta y camina en dirección al baño, al mismo tiempo que le pide con insistencia a otro compañero que cuide de los juguetes que está usando. Nahuel dice: “Alan: **que los chicos no jueguen en mi lugar, que no jueguen ahí!**”

Esta secuencia interactiva sucedió durante el momento de juego en los rincones, en el cual si bien las maestras estaban presentes, tendían a descentrarse de la regulación de las interacciones entre compañeros(as) (fue común que permanecieran en sus escritorios realizando alguna tarea). Esto ayuda a comprender, en parte, por qué Nahuel en este caso apela a su compañero para que resguarde su posesión del objeto. Podemos hipotetizar que con base en una experiencia conflictiva previa (otro niño se apoderó de un juego que él había abandonado momentáneamente), el niño interpreta que en su ausencia alguien puede ocupar los juguetes que él está usando (regla implícita). Según esta interpretación le pide a un compañero que resguarde la *tenencia* de “sus” objetos. Es decir que intenta dejar un *marcador de ocupación* ante su ausencia física y por la imposibilidad de hacer

una retención efectiva (corporal) del objeto (dado que no está permitido ir al baño con los juguetes).

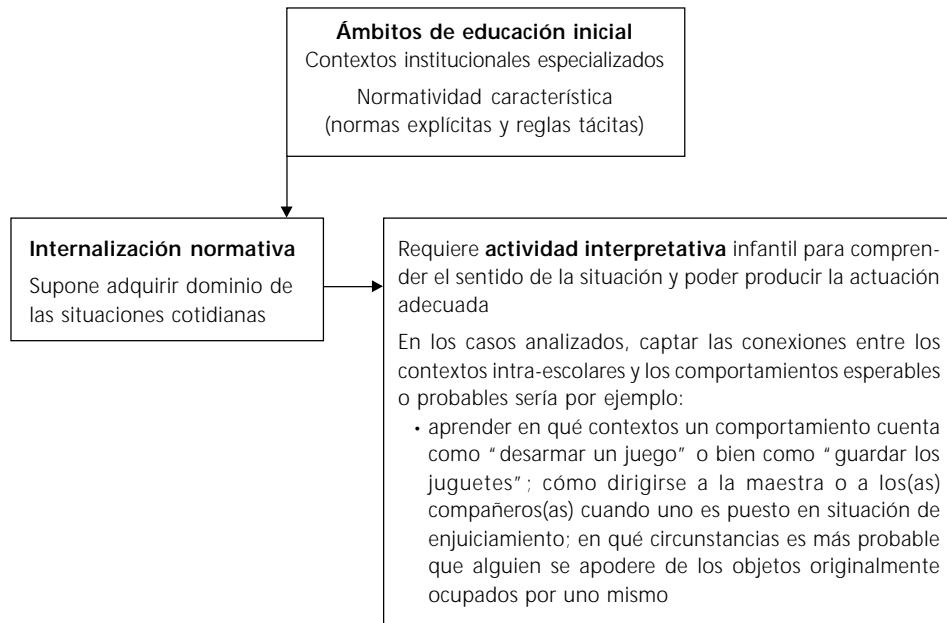
Otro caso interesante para el análisis lo constituye la demarcación de un contexto especial que podría denominarse como la “judicialización” de un conflicto. Esto ocurre cuando un agente escolar toma parte en un litigio iniciado entre niños(as) e inicia acciones específicas tales como interrogar a los implicados, emitir resoluciones o imponer obligaciones. Este contexto jurídico demanda más formalidad y solemnidad que la requerida en otras interacciones entre el agente y los(as) chicos(as). Por ejemplo, se exige a las partes implicadas en el pleito que hagan silencio, permanezcan de pie y erguidos, miren a los ojos a la maestra, pidan disculpas con voz elevada, comportamientos que suelen ser exhibidos por niños y niñas en estas circunstancias.

Pero lo que resulta muy significativo es la producción de ciertas acciones discursivas en los(as) chicos(as), las que revelan que en este contexto se introduce cierta *impersonalidad en las relaciones entre pares*. He notado que niñas y niños que habitualmente se dirigían a los otros por sus nombres de pila, cuando eran puestos en un contexto de enjuiciamiento se referían a esos mismos chicos con apelativos como: “aquella chica”, “aquel chiquito de gorra”, “ese nene”. Esto indicaría que se transforma la manera de dirigirse y referirse a los(as) compañeros(as), en una dirección que apunta al distanciamiento de la relación vincular. Por lo tanto, se dejaría de reconocer al otro como una individualidad específica a quien se trata por su nombre para constituirlo como contendiente en el pleito (como alguien más de una “serie”). Posiblemente el reconocimiento de estar en un *contexto formal de enjuiciamiento*, más o menos explícitamente definido por un entramado de actos significantes, regula la realización de una acción caracterizada por la introducción de cierta “*impersonalidad en las relaciones*”.<sup>3</sup> De lo recién desarrollado resulta el esquema 1.

Hay que decir que la posibilidad de *interpretar* el contexto es dependiente del trasfondo común de conocimiento que sirve como instrumento de interpretación, y que muchas veces no notamos pero nos orientan en la acción cotidiana (Coulon, 1988). Por lo tanto, a partir de Wittgenstein (1988), sostengo que la comprensión de ciertas reglas en un ámbito particular requiere del conocimiento de cierto trasfondo del área en cuestión. De modo que aquello que en un individuo socializado opera de modo puramente práctico, sin necesidad de hacerse explícito, posiblemente en algún tiempo anterior haya sido objeto de *controversia*.

Esta idea me anima a formular que los ámbitos de educación inicial (sobre todo los momentos primeros de incorporación a los mismos) se caracterizan por la emergencia constante de situaciones de controversia, que se convierten en la ocasión propicia para la *tematización de las reglas y la explicitación de los supuestos* del contexto o el “trasfondo”.

ESQUEMA 1



**La relación entre las expectativas normativas de los contextos educativos y las actuaciones de niños(as) procedentes de distintos sectores sociales: el supuesto de distancia social**  
Hasta acá he considerado estos ámbitos de educación como contextos de acción con un orden normativo característico y he destacado la actividad interpretativa infantil necesaria para adquirir dominio de los contextos intra-escolares.

Pero el análisis de los grupos de sectores contrastantes revela que hay una *tensión conflictiva entre las demandas escolares y los repertorios comportamentales* de los(as) chicos(as), que adquiere mayor visibilidad e intensidad a raíz de las actuaciones de los(as) pequeños(as) procedentes de

los sectores de pobreza. Las categorías que permiten caracterizar esta *tensión conflictiva entre la normatividad escolar y las actuaciones infantiles* son: *a)* colisión entre los procedimientos utilizados por los(as) niños(as) para resolver disputas y las formas privilegiadas y legitimadas desde el contexto educativo; y *b)* dificultad expresiva de algunos(as) niños(as) ante un contexto evaluativo formal.

*a)* Tal como desarrollamos, estos contextos educativos definen un ámbito de validez normativa y establecen la vigencia de determinadas reglas y la legitimidad de ciertos procedimientos. Como sostiene Martí (1994), el comportamiento adquiere sentido en un contexto, desde el cual se confiere legitimidad e ilegitimidad a las conductas, a la vez que habilita ciertas actuaciones y restringe otras.

Al respecto se analizó que en el caso de los pleitos infantiles desde el contexto escolar se privilegia la *verbalización* (pedir lo que se pretende, disculparse) y la *judicialización* (demandar la intervención de un agente institucional autorizado para resolver litigios). Observamos que estos procedimientos han sido más frecuentes en los chicos que asistían a los establecimientos privados que atienden a un sector socioeconómico medio-alto; mientras que en el caso de los(as) niños(as) de los sectores de pobreza ha sido más recurrente el uso de procedimientos considerados *ilegítimos* tales como golpearse, forcejear, arrebatar o insultar. Aunque también se hizo notable que en los grupos de ambos sectores sociales las niñas han tendido a resolver sus pleitos a través de actuaciones consideradas *legítimas* desde el ámbito escolar (reclamos verbales y demandas a agentes escolares); mientras que los varones han estado en colisión más abierta y explícita que sus compañeras con el orden normativo de los ámbitos estudiados.

En algunos estudios psicológicos se ha tendido a ver los comportamientos que no se ajustan a las normas escolares como problemas en el control inhibitorio (mayor impulsividad) que predisponen mejor o peor a los chicos para internalizar los estándares sociales y familiares (Kochanska *et al.*, 1996) o como inadecuación en la expresividad emocional (Roberts y Strayer, 1996). Hay ciertas posturas sobre la socialización que asumirían una falla en la internalización normativa en el seno de las prácticas familiares. Pero estas asunciones corren el riesgo de patologizar el desarrollo infantil, dado que el menor o mayor grado de ajuste a la escuela se explicaría mediante un factor individual y/o psicológico, ocultando la complejidad de las dinámicas sociales.

En cambio, desde la perspectiva de este trabajo se considera pertinente ubicar estas observaciones en términos de una de las hipótesis centrales asumidas: la *conflictividad inherente al proceso de escolarización inicial* adquiere especificidad, en este caso por la *distancia entre las demandas y requerimientos de los contextos escolares* (aquel que se privilegia en términos de comportamientos y actitudes) y la producción de repertorios comportamentales por parte de grupos de niños y niñas procedentes de sectores socioeconómicamente desfavorecidos.

Al respecto, Susan Dumais (2002) señala que tanto Bourdieu como autores posteriores basados en su teoría encontraron que los chicos de sectores sociales más favorecidos aportan hábitos, modos de comportamiento y actitudes de su medio social de origen que les son enormemente útiles en sus trayectorias escolares porque guardan cierta sintonía con un conjunto de expectativas dominantes de las escuelas. A la inversa, hay una discontinuidad más marcada entre las experiencias extra-escolares de muchos(as) niños(as) de sectores socioeconómicamente desfavorecidos y las demandas del medio escolar.

Por otra parte, cuando en las entrevistas las docentes y directoras de los centros expresan sus apreciaciones y evaluaciones sobre los niños(as) que viven en condiciones de pobreza, se advierte que ellas se sustentan en visiones *deficitarias y carenciales*. La explicación de lo que las maestras consideran como problemas de comportamiento de los(as) chicos(as) se expresa en términos de en una socialización familiar deficiente, dicen al respecto:

[...] estos chiquitos piden límites a gritos / los chicos de 4 [años] son inadaptados, tienen que discriminar el momento de respeto a los símbolos patrios, porque en la escuela primaria se lo van a imponer y si no la sociedad se lo va a imponer / acá [en el jardín] están tres horas y cuántas están en la casa que tienen cero de límites / la villa es una sociedad aparte, viven en la calle, porque es la realidad, todo el día en la calle y si no viven en la calle los tienen metidos adentro de la casa, no hay un punto medio.

Una interpretación posible de esta información puede hacerse en términos de los conceptos de *proximidad* y *distancia social* propuestos por Bourdieu (1997). Para el autor, el *espacio social* se define como un conjunto de posiciones distintas y coexistentes, definidas en relación unas de otras por vínculos de proximidad, vecindad, alejamiento. Los agentes o grupos se distribuyen

en el espacio según dos principios de diferenciación que en las sociedades más avanzadas son los más eficientes: el capital económico y el capital cultural. De ello resulta que los agentes tienen tantas más cosas en común cuanto más próximos están en ambas dimensiones y tantas menos cuanto más alejados. Esto se traduce en la toma de posición a través de las disposiciones o *habitus*. Éstos son principios generadores de prácticas distintas y distintivas pero también son esquemas clasificatorios, principios de visión y división. Sobre esto, Castorina y Kaplan (2003) señalan que hay un nexo opaco entre los discursos naturalizados de los profesores que expresan determinadas taxonomías y las divisiones objetivas del mundo social.

b) En todas las salas visitadas se observaron formas de *evaluación* de las tareas realizadas por los(as) niños(as). En ciertos casos consistían en comentarios ocasionales de la docente al observar algún trabajo, pero otras veces la evaluación se diferenciaba como una instancia específica del contexto de trabajo escolar. En estas últimas y en el caso de algunos(as) chicos(as) de los sectores pobres se observó que ante la situación evaluativa se producían inhibiciones expresivas. Algunos(as) hablaban en voz muy baja, con la cabeza hacia abajo, se ponían el dedo en la boca y no respondían cuando la docente les preguntaba sobre su tarea.

Pero hay que considerar que si bien este tipo de emergentes apareció con mayor recurrencia en chicos(as) de sectores de pobreza, pueden estar relacionados con la estructuración misma de la situación evaluativa. Hay sobre todo una sala donde las inhibiciones expresivas fueron más notables y en la misma el formato de evaluación se caracterizaba por: *a)* cada niño(a) hacia la tarea indicada por la maestra; *b)* una vez finalizada la tarea, debían dirigirse al escritorio de la docente (a veces debían hacer fila esperando su turno) y de pie frente a ella tenían que hablar de su trabajo. Se trata de un procedimiento de evaluación bastante formalizado. En los siguientes fragmentos interactivos se proponen algunos casos:

Maestra: "Mariano, ¿qué hizo acá?"

El niño no responde, mira hacia abajo. Otros(as) compañeros(as) responden:  
– "Un sol" "una redondelita"

Maestra: "sí, pero que diga él. Ahora que tiene que hablar no habla. Antes le contestó a todos los chicos".

La maestra le ha preguntado de modo reiterado al niño qué es lo que ha dibujado. El pequeño no responde.

Maestra: "Dale, que le tengo que preguntar a otro... Dale, Gastón, pensá lo que vamos a escribir porque tiene que venir otro nene".

Finalmente el nene dice algo en muy voz muy baja [la observadora no escucha].

Maestra: "un soldado que estaba vestido..., muy bien, ¿cómo estaba vestido?"

El niño tiene las dos manos en la boca, no responde.

Maestra: ¿Qué más?, ¿tan cortito el cuento?"

El nene no dice nada.

Esto podría interpretarse con auxilio del marco conceptual de Basil Bernstein (1990, 1993), quien ha destacado que el contexto (en este caso se trata de un contexto intra-escolar evaluativo formal) actúa selectivamente sobre lo que puede decirse, cómo se dice y cómo es hecho público, es decir que establece qué es legítimo significar en su ámbito y cómo manifestarse: qué palabras pueden y no pueden emplearse, qué gestos pueden hacerse y cuáles no, la postura corporal que se adopta, entre otros.

Este sociólogo ha analizado las tensiones que se generan entre el espacio educativo y otros contextos socializadores (sobre todo el familiar), como consecuencia de la estructura de significados que la escuela impone. Muchas veces los significados hacia los que se orienta la escuela (por ejemplo, contexto instruccional, evaluativo, formal) no están en correspondencia con el orden de significados que orientan el contexto cultural primario del niño: "Algunos niños llegan a la escuela y carecen de las reglas necesarias para adquirir el particular tipo de enmarcamiento que establece la escuela. Un tipo especial de comunicación es requerido de uno" (Bernstein, 1990:42).

#### **Las experiencias sociales con los de su edad**

Lo considerado hasta aquí da cuenta del ingreso de niños y niñas en un contexto institucional estructurado por un régimen de trabajo y una normatividad explícita y formal así como por expectativas normativas implícitas. Pero, además, los(as) chicos(as) son incluidos(as) en un espacio de socialidad con sus pares que forma parte del proceso de entronización en un plexo de relaciones con los de su edad y tiene fuertes implicancias en la socialización escolar.

Para algunos autores las interacciones entre pares aparecen de modo consistente en el ámbito escolar, donde el(a) niño(a) hace frente a demandas diferentes a aquellas que les exige el escenario familiar. La posibilidad de establecer contactos sistemáticos con sus pares, sin que estén mediados

necesariamente por indicaciones directivas de un adulto, permite entrar en los conflictos como parte igual y desde ese lugar negociar reglas y roles (Goudena y Sánchez, 1996; Sánchez y Lozano, 1997; Sánchez, Goudena y Martínez, 2005).

Pero también me interesa esta dimensión de la vida escolar porque en esta red de relaciones se desarrollan vínculos específicos tales como la “amistad”, la preferencia o el rechazo y hostigamiento de algunos(as) niños(as) hacia otros(as) compañeros(as) (Fabes *et al.*, 1996; Kochenderfer y Ladd, 1996; Ladd *et al.*, 1996). Es decir que los(as) chicos(as) empiezan a reconocer diferencias en las relaciones con sus pares y producen *categorizaciones* que marcan pertenencias y exclusiones grupales. En el mismo sentido se señaló que el género aparece como criterio saliente en la conformación de grupos y orienta las interacciones infantiles (Lloyd y Duveen en Leaper, 1992; Bigler *et al.*, 1997).

A partir del análisis realizado en este estudio se aprecia que el descen-tramiento del adulto de los espacios de juego infantil puede derivar en: *a)* una “escalada” de acciones intimidatorias y agresivas, que generalmente culmina con la finalización de la actividad lúdica; *b)* o bien puede favorecer que los(as) niños(as) busquen formas de autorregulación de sus interacciones ante una disputa y continúen con el juego o actividad.

#### Las disputas y las actuaciones lesivas.

Los procesos de diferenciación en las relaciones entre compañeros(as)

El análisis secuencial de los incidentes conflictivos revela que en una disputa por objetos materiales o inmateriales (como la ocupación del turno para usar un juego) prevalece la tendencia a efectuar actos de mayor contenido agresivo (golpear, amenazar, agraviar) cuando no se logran concretar las pretensiones de otro modo (reclamando, demandando). Es decir que las acciones más lesivas emergen tras intentos fallidos de concretar una pretensión, fundamentalmente en dos órdenes: en la ocupación de *bienes* personales o institucionales (juguetes, materiales de trabajo) y en el acceso a *situaciones de participación social* (compartir un juego, incluirse en una actividad).

Pero más allá de la caracterización en general de esta dinámica, del análisis en profundidad de las situaciones conflictivas fueron emergiendo algunas categorías que pueden ser útiles para comprender la conflictividad entre pares en estos ámbitos educativos (tabla 2).

TABLA 2

<b>1. Procesos de diferenciación en las relaciones entre compañeros</b>	<b>1.a Lógicas liderales</b>	Quien está en posiciones de liderazgo puede tener <b>privilegios distributivos</b> (acumular más de lo que corresponde, decidir cómo repartir los objetos o quien puede y quien no puede jugar, etc.). Quien queda en posición de exclusión grupal soporta <b>injusticias distributivas</b> (por ejemplo, quienes han sido con recurrencia objetos de burlas y hostigamiento además se vieron privados con frecuencia del acceso a ciertos juegos o lugares de uso común).
	<b>1.b Categorización de los y las otros(as)</b>	<p><b>1.b.2: Categorización vincular:</b> definición del/la otro(a) como "amigo(a)" o no "amigo(a)" (establecimiento de simpatías y preferencias). Es un criterio esgrimido por niños y niñas para compartir juegos, lugares, actividades o para negarse a hacerlo ("no juego con vos porque no sos mi amiga").</p> <p><b>1.b.2: Categorización sexual:</b> la división "nenas" - "varones" se manifiesta como criterio que justifica el uso compartido de objetos y lugares o bien las restricciones para hacerlo ("acá no van las nenas, van los varones"; "los varones no juegan en el arenero").</p>

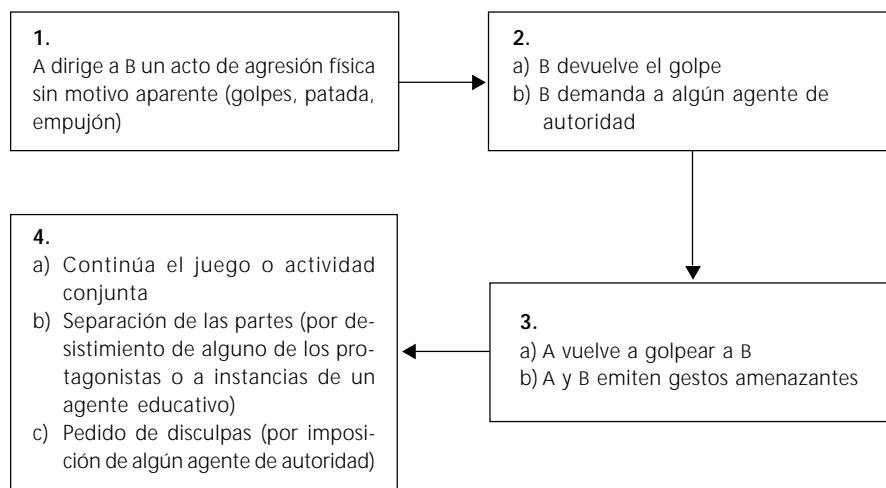
De modo que el espacio de socialidad entre pares es un ámbito que puede regirse por lógicas liderales y de privilegios y quienes están en estas posiciones pueden tener beneficios distributivos; a la inversa, las marcas de exclusión grupal darían lugar a injusticias distributivas. Asimismo, en términos de la teoría de la *categorización social* (Turner, 1990; Bigler *et al.*, 1997) se puede proponer que tempranamente los(as) chicos(as) producen categorizaciones de sus compañeros(as), lo cual puede favorecer o dificultar el uso compartido de objetos y lugares, según el otro sea considerado como perteneciente o no a la misma categoría o al *endogrupo* (definido según criterios de amistad, género u otros atributos).<sup>4</sup>

Un aspecto interesante para destacar es la *interferencia* que se produce entre las lógicas vinculares que se tejen en las relaciones entre pares y las obligaciones a las que quedan sujetos niñas y niños, derivadas de su posición de alumno(a). Por ejemplo, los(as) pequeños(as) están obligados a "compartir" los bienes institucionales de uso común; también hay expectativas de que no se excluyan entre sí de los juegos o que comparten con cualquier compañero(a) la mesa a la hora de la merienda. Pero la *cuestión vincular* que emerge entre los(as) chicos(as) interfiere con la normativa que regula la circulación de objetos o las situaciones de participación social.

No obstante, en nuestras observaciones hemos encontrado que la modalidad que liga el intercambio de objetos con la condición vincular se hace más explícita y cobra predominio en las niñas (lo cual no quiere decir que no sea un modo manifiesto en los varones). En los diálogos de las chicas se vuelven dominantes temas como el reconocimiento explícito de los lazos vinculares que las unen (repetir continuamente quiénes son amigas y quiénes no), la exclusividad de los vínculos (*"yo soy amiga de ella, no tuya"*) y la exclusión o la amenaza de ruptura vincular (*"yo no las voy a invitar a ustedes, a la Valen sí!"*; *"si no me prestas, no soy más tu amiga"*).<sup>5</sup> Para algunos investigadores (Crick y Grotjahn, 1995; Crick y otros, 1996) la generación o mantenimiento de la *cercanía o las conexiones íntimas* es un aspecto muy valorado por las chicas y, por tanto, la cuestión vincular es un tema recurrente en sus disputas.

En los varones la disputa por objetos tiende a derivar en actuaciones que implican agresión física (golpearse, empujarse, tirarse los pelos), cuestión que ha sido mucho más frecuente aún en los niños de los sectores de pobreza. Pero además, en ellos se observó otra secuencia característica que no está asociada con la disputa por objetos. En ciertos episodios se desatan situaciones de agresión física sin un motivo aparente para un observador externo a esa relación entre pares, cuya secuencia característica se muestra en el esquema 2.

ESQUEMA 2



Estas observaciones están en consonancia con lo observado en otros estudios que indagan la constitución de masculinidades en la escuela. Si bien no disponemos de datos sobre niños tan pequeños como los observados, se ha indicado que los varones que concurren a la primaria tienden a desplegar actuaciones ligadas con la violencia física y las prácticas de lucha (Younger y otros, 1999; Wenetz y Stigger, 2004). Para Renold (2001), mediante la manifestación abierta de estos comportamientos en la escuela los chicos se presentan como un “sí mismo masculinizado”.

#### Los intentos de regular los intercambios de modo no lesivo

Desde esta dimensión de análisis se destaca que las relaciones con los padres es un ámbito en el cual niños y niñas pueden explorar y ensayar modos de regulación de los eventos conflictivos. Esto se hace manifiesto en los conflictos distributivos donde se produce una desproporción entre los objetos disponibles y la cantidad de niños(as) que pretenden usarlos. En estos casos intentan elaborar “pautas regulativas” que les permiten dirigir la disputa. Lo característico es que casi no recurren a los adultos o bien la intervención de éstos no es determinante para la constitución de algún procedimiento de regulación. El siguiente episodio ilustra un caso paradigmático en este sentido:

En el momento del recreo, varios(as) niños(as) pretendían ocupar las dos hamacas ubicadas en el patio del jardín. Algunos(as) esperaban su turno alrededor del juego y reclamaban insistentemente a los(as) ocupantes de las hamacas que se bajaran. Pero otros(as) intentaban usurpar los turnos para acceder al juego, poniéndose por delante de la fila o tironeando por la espalda o los brazos a quienes se estaban hamacando, tratando de que se bajaran. En este contexto, algunas niñas empiezan a organizar turnos de ocupación, estableciendo las prioridades en función de los lugares ocupados en la fila:

María: “después de ella me hamaco yo, después te toca a vos” (señala a una compañera).

Belén (quien se está hamacando) mira a otra chica y dice: “después de él te hamacás vos” (señala la otra hamaca). “Porque vos estás en otro grupo...bah...estás en nuestro jardín pero te hamacas ahí...” (el otro grupo refiere a la otra sala de cuatro años).

Las niñas vuelven a repetir los turnos establecidos: “después me toca a mí..., me toca a mí...”

Belén se baja de la hamaca y la ocupa Valentina.

María protesta: "me toca a mí".

Belén dice que le tocaba usar el juego a Valentina.

María acepta esta resolución, se corre de la fila y se dirige hacia la otra hamaca; le reclama el turno a un Pablo, quien se está hamacando. Él no se lo cede.

Facundo llega al sector de las hamacas y le pide el turno a su compañero Pablo, pero este se lo niega. Facundo replica: "si sos mi amigo, prestámelo". Pablo se baja de la hamaca y le cede el turno a Facundo.

María se para al lado de la hamaca que usa Facundo, pero otra chica le indica: "vení acá, acá es de las nenas" (señala la otra fila constituida delante de una de las hamacas).

Se acerca la maestra y Catalina le reclama: "seño, no me dejan hamacar"

Maestra: "ya le vamos a decir a Vale que cambie. Bueno, ahora Vale le va a prestar la hamaca a Cata que nunca ha podido hamacarse". Valentina cede su puesto y Catalina se sube a la hamaca.

La maestra se aleja del sector de juego.

Tres niñas continúan esperando su turno.

Malena organiza nuevamente los turnos: "después de Catalina, yo; después ella... después ella" (señala a sus compañeras).

Agustina reclama: "me toca a mí"

Malena: "no, a ella, ya te dije..."

Catalina se baja y sube Malena.

En la otra hamaca continúa hamacándose Facundo. El niño dice: "acá es de los varones".

Se acerca Macarena y le pregunta a Facundo: "me dejas hamacar? "

Malena responde: "acá te vas a hamacar" (se refiere a la hamaca en la cual hacen fila las niñas).

Macarena pregunta: "¿por qué, está es de varones y está es para nenas?"

Los(as) chicos(as) no responden.

Se acerca la maestra y pregunta: "a ver quién tiene buena onda y le presta la hamaca" (se refiere a un niño que viene con ella).

Malena: "no, porque está de nena"

Maestra: "Ah, ¿así es la onda?"

Facundo se baja y cede su puesto al niño.

Llega otra docente y pide una hamaca: "necesito que le presten una hamaca a Giuliano"

Facundo le cede el turno a Giuliano.

Malena le indica a María que tiene que hacer fila para usar la hamaca. La niña se queda parada cerca y cuando Malena deja la hamaca intenta sentarse. Malena se vuelve y la aparta con la mano (pone su mano en el brazo de la otra). Le indica que el turno le toca a otra chica.

María intenta ubicarse primera en la fila pero la que ocupa ese puesto le señala: “atrás mío”

Malena le dice: “no seas mal llevada”

La maestra les indica que tienen que entrar a la sala y todas/os se van adentro.

Si bien casos como el expuesto no han sido registrados con frecuencia, dan cuenta de ciertas posibilidades de los chicos y las chicas pequeños(as) que son relevantes en términos de *experiencias normativas*. Particularmente se destaca *el establecimiento de criterios de uso de las cosas*. En el caso analizado se funda un sistema de turnos basados en la *prioridad de ocupación* del lugar en la fila y organizado a partir de un acto de *clasificación* por sala y por sexo. Una vez establecido este sistema lo reafirman grupalmente (distribuyen los turnos y los repiten en voz alta). Por otro lado, el resguardo de las reglas cobra notoriedad particularmente ante los intentos de vulneración de las mismas. Cuando alguien intenta usurpar un turno se producen reacciones de reclamo y desaprobación de parte del grupo de pares y se vuelven a rectificar los turnos de ocupación. De alguna manera, aunque muy incipiente, podemos decir que están participando en una experiencia de “establecimiento de reglas” que cobran validez para los participantes de la situación, quienes vigilan por su cumplimiento.

Puede hipotetizarse que estos formatos de interacción entre pares (especialmente regulado por los agentes educativos) son situaciones relevantes que implican al niño o a la niña en mayores grados de conciencia de las reglas de conducta dentro de determinado escenario.

### Comentarios finales

A partir del análisis expuesto en este trabajo sobre los ámbitos educativos estudiados es posible proponer que allí los niños(as) se ven compelidos(as) a actuar a partir de las exigencias que provienen de su ingreso –en calidad de alumnos(as)– en un régimen de trabajo con una serie de reglas que deben cumplir. Pero también son incluidos(as) en un plexo de relaciones con los de “su edad” y desde esta dimensión se advierte que la acción aparece orientada por las pertenencias vinculares (“amigos(as)”) y genéricas.

Por cierto que además de estas referencias normativas-institucionales, grupales y vinculares hay un espacio de *individualidad* (deseos, necesidades, pretensiones personales) que motiva a hacer o no hacer una cosa determinada (más allá de lo que se esté exigido a hacer como alumno(as) o lo que demande la participación en el contexto de pares), cuestión que no hemos considerado en este trabajo.

Esta trama compleja hace que en determinadas situaciones haya requerimientos y exigencias que entran en pugna. Así, podemos conjeturar que excluir de un lugar de juego a alguien de otro sexo o a quien no se considera amigo podría operar como reforzamiento de las identidades sexuales o de la cohesión de ciertas redes vinculares pero viola una regla escolar de igualdad distributiva (igual acceso de todos(as) a los bienes comunes).

Todo parece indicar que, desde la perspectiva del niño o la niña, se trata de un costoso protagonismo experiencial: vivencian diversas experiencias que comprometen sus pretensiones, sus deseos o sus intereses sobre un objeto, en las cuales tienen que aprender a coordinar sus actos en marcos intersubjetivos e institucionales. Es decir, tienen que poner en juego procesos sociales y cognitivos para la negociación de significados, la justificación de los comportamientos, el establecimiento de criterios de uso de las cosas, la coordinación de puntos de vista, etcétera.

Sin embargo, parece ser que chicas y varones así como los(as) niños(as) de los diferentes sectores sociales estudiados viven una experiencia particular en algún punto, marcada por condiciones de género y según su procedencia socioeconómica. Las niñas, en general, produjeron menos eventos de agresión abierta o física y tendieron a dirimir sus disputas por medios considerados legítimos para el ámbito escolar o bien mediante el uso de lo que Crick y otros (1995; 1996) llamaron *agresión relacional* (excluir del juego, amenaza de ruptura vincular). Los varones, por su parte, protagonizaron la mayoría de los incidentes de agresiones físicas, amenazas de agresión o insultos agraviantes y éstos serían los eventos menos tolerados ya que son los casos que motivaron la mayoría de las sanciones y de las intervenciones docentes destinadas a explicar y justificar por qué no deben generar tales comportamientos. Una hipótesis posible es que las acciones de *agresión relacional* –a diferencia de los actos de agresión física– suelen “invisibilizarse” a la mirada de los agentes educativos, por lo cual las nenas no quedaban tan expuestas a una confrontación explícita con el orden normativo escolar como sí lo estuvieron los varones.

Por otra parte, se analizó que las *colisiones entre las demandas y expectativas normativas de los centros educativos y las actuaciones infantiles*, se plantean de modo más notable en el caso de los establecimientos que atienden a chicos(as) procedentes de sectores de pobreza. En estos casos ha sido notoriamente más frecuente en los(as) niños(as) el uso de procedimientos no aceptados como válidos en el contexto en cuestión (pegar, insultar, forcejear, amenazar). También hay emergentes como las inhibiciones expresivas en los momentos de evaluación de la tarea que aparecieron con cierta recurrencia en niños(as) de sectores de pobreza, aunque estarían favorecidos por un formato que instaura un contexto evaluativo formal. De todos modos nos ayuda a ver que en este tipo de situaciones propias del contexto educativo algunos(as) chicos(as) tienen dificultades para producir la actuación esperada (contestarle a la maestra, hablar sobre su tarea).

De tal modo, podemos decir que estos ámbitos se constituyen en importantes contextos de socialización, posibilitando el acceso de los chicos y las chicas a una serie de actividades de aprendizaje y de situaciones de socialidad con pares y agentes educativos. Por cierto que las experiencias infantiles en estos centros implican mucho más que el “aprestamiento para la escuela” en términos de aptitudes y actitudes. Desde la perspectiva de nuestro trabajo afirmamos que la relevancia de esta experiencia de escolarización inicial radica en que ingresa a los pequeños(as) a un contexto con lógicas plurales de acción que los(as) enfrenta con la necesidad de considerar la aparición de intereses distintos y constituir nuevos modos de acción. Y es, asimismo, un ámbito donde se experimenta –a veces dolorosamente– la *diferenciación social*: por criterios de género, de procedencia social pero también según ciertas características singulares de cada uno(a) que los(as) hacen ser preferidos(as) o rechazados(as) por los pares, aceptados para jugar o excluidos de los juegos.

### Notas

<sup>1</sup> En el caso de la provincia de Córdoba, a nivel del estado provincial a partir del año 2000 se abren 752 salas, de las cuales 540 habían sido cerradas en 1996 por recortes presupuestarios; el objetivo era llegar a las mil salas de 4 años en 2001 pero, por razones también presupuestarias, no fue posible. En general se ha priorizado la apertura de nuevas salas de cuatro años en los sectores empobrecidos y más

carenciados. En estas zonas se hace especial hincapié en la estimulación temprana que favorezca la retención del niño en el sistema escolar pero, junto con esta ampliación de la oferta educativa para la niñez en general, se ha disminuido el aporte estatal en los programas alimentarios destinados a los niños de 2 a 5 años a través de la “focalización” como estrategia central en la política social.

<sup>2</sup> Se trata de dos investigaciones, la primera ha tenido beca de Agencia Córdoba Ciencia y la segunda (que está en curso) corresponde al proyecto de doctorado en Psicología, iniciado con beca de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba y que actualmente es continuado con beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET).

<sup>3</sup> Este tipo de cambio casi automático en el trato entre niños(as) nos hace pensar que quizá sea pertinente acudir a una conceptualización similar a lo que Daniel Stern (2003) ha llamado *entonamiento*. Para escapar a una reducción cognitivista, el autor defiende la existencia de procesos que operan por fuera de la percatación consciente y se producen casi mecánicamente. Se trata de poner de relieve la dimensión afectiva que opera en la producción de una conducta, que “le permite a un ser humano ‘estar con otro’ en el sentido de compartir ininterrumpidamente sus probables experiencias interiores. Esta es exactamente nuestra experiencia de contacto emocional, de estar entonado con otro” (p. 194). Desde este planteamiento se puede pensar que además de la capacidad cognitiva de interpretar

señales producimos comportamientos a partir del *entonamiento* con los otros en función de un determinado contexto.

<sup>4</sup> En cuanto a las relaciones infantiles, es bueno recordar una idea de Bruner y Haste (1990), quienes sostienen que el desarrollo del niño está en relación dialéctica con la construcción del mundo y las estructuras de significado de los adultos cercanos. Así, por ejemplo, si bien niños y niñas en ciertas ocasiones pueden poner en juego una lógica segregacionista entre los sexos, hay prácticas institucionales recurrentes de clasificación sexual (la división entre ambos para organizar las actividades, tales como la formación en filas de chicas y varones) que promueven y refuerzan la diferenciación infantil con base en un criterio de género.

<sup>5</sup> Es importante destacar que en los varones aparece la *cuestión víncular* como tema en sus disputas, pero que generalmente sus litigios aparecen motivados por otra cosa. Mientras que en las niñas el *vínculo y su continuidad o ruptura* se constituye en el aspecto central y es por lo que se disputa. Por eso lo plantemos como tema dominante en las niñas pero no exclusivo de ellas o ausente en los chicos.

## Referencias

- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona: El Roura.
- Bernstein, B. (1993). “Códigos elaborados y restringidos: revisión crítica”, en Díaz, M. (ed.) *La construcción social del discurso pedagógico*, Bogotá: El Griot.
- Bigler, R.; L. Jones y D. Lobliner (1997). “Social categorization and the formation of intergroup attitudes in children”, *Child Development*, núm. 68 (3), pp. 530-543.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*, Barcelona: Anagrama.
- Brock-Utne, B. (1996). “Reliability and validity in qualitative research within education”, *International Review of Education*, 42 (6), pp. 605-621.
- Bruner, J. y H. Haste (1990). “Introducción”, en Bruner y Haste (eds.), *La elaboración de sentido. La constitución del mundo por el niño*, Barcelona: Paidós.
- Castorina, J. A. y Kaplan, C. (2003). “Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos”, en Castorina, J. A. (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona: Gedisa.
- Colomina, R., Mayordomo, R. y Onrubia, J. (2001). “El análisis de la actividad discursiva en la interacción educativa. Algunas opciones teóricas y metodológicas”, *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*, 93, 67-80.
- Coulon, A. (1988). *La etnometodología*, Madrid: Cátedra.

- Crick, N. y J. Grotpeter (1995). "Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment", *Child Development*, 66, 710-722.
- Crik, N.; Bigbee, M. y Howes, C. (1996). "Gender difference in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways", *Child Development*, 67, pp.1003-1014.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). "Preface", en Denzin y Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*, Londres: Sage Publications.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.
- Dumais, S. (2002). "Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus", *Sociology of Education*, vol. 75 (enero): 44-68.
- Egido Gálvez, I. (2000). "La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa", *Revista Iberoamericana de educación* (España), núm. 22, pp. 119-146.
- Fabes, R.; Eisenberg, N.; Smith, M. y B. Murphy (1996). "Getting angry at peers: associations with linking of the provocateur ", *Child Development*, 67, pp. 942-956.
- Gómez, C.; Sos, F.; Randall, C.; Vaquero, E. (1991). "Estudio comparado del comportamiento de niños educados en medio familiar y niños educados en instituciones. Una perspectiva etológica", *Infancia y Aprendizaje*, 56, 105-122.
- Goudena, P. y Sánchez, J. (1996). "Peer interaction in Andalucía and Holland: A comparative study", *Infancia y Aprendizaje*, 75, pp. 49-58.
- Kochanska, G. (1996). "Inhibitory control and its role in emergent interiorization", *Child Development*, 67, 409-609.
- Kochenderfer, B. y G. Ladd (1996). "Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment", *Child Development*, 67, pp. 1305-1317.
- Ladd, G; Kochenderfer, B. y C. Coleman (1996). "Friendship quality as a predictor of early scholar adjustment", *Child Development*, 67, pp. 820-835.
- Leaper, C. (1992). "Gender identities and education: The impact of starting school", *American Journal of Psychology*, 108 (2), pp. 300-304.
- Martí, E. (1994). "En busca de un marco teórico para el estudio contextualizado del desarrollo", *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 66, 5-10.
- Moncada, C. (2003). *Creatividad y resolución de conflictos en la escuela*. Informe final de Investigación, Centro General de Investigaciones-Universidad de San Buenaventura, Colombia (material cedido por la autora).
- Myers, R. (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), núm. 22, pp. 119-146.
- Pérez Campo, G. y Zamora Soriano, M.C (2001). "Instituciones emergentes y socialización infantil: estudio exploratorio en una "casa de cuidado diario", *Revista de Educación*, nueva época, núm. 18 (julio-septiembre).
- Pomerantz, E.; Ruble, D.; Frey, K. y F. Greulich (1995). "Meeting goals and confronting conflict: Children's changing perceptions of social comparison", *Child Development*, 66, pp. 723-738.

- Renold, E. (2001). "Learning the 'Hard' way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, núm. 3, pp 369-385.
- Roberts, W. y Strayer, J. (1996). "Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior", *Child Development*, 67, pp. 449-470.
- Sánchez Medina, J.; Goudena, P. y V. Martínez Lozano (2005). "Interacciones entre iguales y socialización. Perspectivas culturales", en Cubero y Ramírez Garrido (comp.), *Vygotsky en la Psicología contemporánea*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sánchez Medina, J. y V. Martínez (1997). "Interacción social durante el recreo en preescolares. Un estudio observacional en un centro de acogida y una escuela ordinaria", *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 77, pp. 113-124.
- Santamaría, A. (2000). "La mediación semiótica de las acciones humanas: análisis sociocultural de la situación experimental", *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 91, pp.79-98.
- Stern, D. (2003). *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*, Buenos Aires: Paidós.
- Turner, J. (1990). *Redescubrir el grupo social. Una teoría de la categorización del yo*, Madrid: Morata.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Barcelona: Síntesis Sociológica.
- Vila, I. (2000). "Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas", *Revista Iberoamericana de educación* (España), núm. 22, pp. 41-60.
- Wenetz, I. y M. Stigger (2004). "El recreo: un espacio de las relaciones de género?". Ponencia presentada en *iv Jornadas de mujer y género*. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Witgenstein, L. (1988). *Sobre la certeza*, Anscombe y Wright (comps.), Barcelona: Gedisa.
- Younger, M.; Warrington, M. y J. Williams (1999). "The gender gap and classroom interaction: reality and rhetoric?", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, núm. 3, pp. 325-341.

**Artículo recibido:** 14 de marzo de 2007  
**Dictaminado:** 21 de mayo de 2007  
**Segunda versión:** 19 de junio de 2007  
**Aceptado:** 30 de julio de 2007