



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

CAMPUS IZTACALA

“ EL PROCESO DE ADAPTACION DE NIÑOS EN
EDAD PREESCOLAR AL PROGRAMA CASAS DE
CUIDADO DIARIO. SUS REPERCUSIONES EN EL
AMBITO FAMILIAR ”

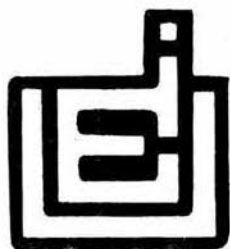
T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

ZAMORA SORIANO MARIA DEL CARMEN



LOS REYES IZTACALA, TLALNEPANTLA, EDO DE MEX. 1996

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

AGRADECIMIENTOS

A Juan José Yoseff Bernal
por tener confianza en mí y por su apoyo.

A Fernando Herrera Salas
por sus valiosos comentarios.

A Carolina Rosete Sánchez
por todas sus atenciones.

A mi asesor Gilberto Pérez Campos
por su paciencia y dedicación en todo momento.

**A mis padres
por todo lo que significan para mí.**

RESUMEN

En este trabajo se exponen los resultados de una investigación de tipo cualitativo realizada en una institución de cuidado infantil. El objetivo general fue examinar de manera cercana las prácticas de socialización a través de las cuales el niño es introducido en el mundo social.

Esta investigación se realizó haciendo uso de las estrategias metodológicas propias de la Etnografía, para ello se realizaron observaciones y registros in situ (observación participante y registro en notas de campo), así como entrevistas para la obtención de información adicional.

El contenido temático es el siguiente. En el Capítulo I se analiza brevemente el surgimiento de las instituciones de cuidado infantil. Se hace una distinción entre instituciones privadas y públicas enfatizando el papel de la organización comunitaria en la formación de centros de atención y cuidado infantil para enmarcar el surgimiento y función de las Casas de Cuidado Diario. Se analiza el funcionamiento de las guarderías de acuerdo a una "política institucional", que determina el discurso programático con el que las actividades cotidianas de las Casas de Cuidado Diario han de llevarse al cabo.

En el Capítulo II se caracteriza la cultura de la Casa de Cuidado Diario y del Hogar de Origen. Los componentes de la cultura de las instituciones se distinguen analíticamente: a) distribución del tiempo; b) uso de los espacios y de los objetos; c) normatividad, distribución de roles y relaciones interpersonales.

En el Capítulo III se hace un análisis teórico de la evidencia del trabajo de campo. Tal análisis permite caracterizar la socialización temprana del niño. Se describen tres contextos significativos dentro de los escenarios observados: el juego, el trabajo y la alimentación.

Finalmente el capítulo IV analiza las prácticas socializantes dentro de las instituciones de cuidado infantil y de la familia. Las expectativas de cada una de las instituciones se enmarcan como complementarias dentro de la socialización temprana infantil. Es dentro de las significaciones de estos espacios donde el niño se integra como miembro del sistema social y se transforma en partícipe activo de la cultura.

INDICE

IZT.

INTRODUCCION	1
METODO	10
CAPITULO I.	
LAS CASAS DE CUIDADO DIARIO: UNA ALTERNATIVA PARA LA ATENCIÓN INFANTIL	15
1.1 Las C.C.D. Ubicación social, finalidades programáticas y prácticas instituidas	17
1.2 La socialización en la educación preescolar	27
CAPITULO II.	
CARACTERIZACION DE LA CULTURA DE UNA CASA DE CUIDADO DIARIO Y DEL HOGAR DE ORIGEN	31
1.1 Distribución del tiempo en la C.C.D.	31
1.2 La distribución del tiempo en el hogar de origen	33
2.1 Tipo de actividades en la C.C.D.	35
2.2 Las actividades en el Hogar de Origen	54
Análisis.....	66
3.1 Uso de espacios y objetos en la C.C.D. y en Hogar de Origen	70
4.1 La normatividad en la C.C.D.	71
4.2 La normatividad en el Hogar de Origen	96
Análisis.....	107
5.1 Distribución de roles en la C.C.D.	109
5.2 Distribución de roles en el Hogar de Origen	114
Análisis.....	118
6.1 Relaciones Interpersonales en la C.C.D. (Niño/niño, niño/adulto y entre adultos)	119
6.2 Relaciones interpersonales en el hogar de origen	155
Análisis.....	181

CAPITULO III.	
LOS CONTEXTOS DEL DESARROLLO SOCIAL INFANTIL	188
1.1 El Juego en la C.C.D. contexto de imaginación y aprendizaje, amistades y riñas	188
1.2 El Juego en el hogar: el juego entre hermanos	200
2.1 El trabajo: uso del material didáctico en la C.C.D.	207
2.2 Hogar y trabajo doméstico. Involucración temprana infantil	214
3.1 La alimentación	217
4.1 Instauración de la disciplina	222
CAPITULO IV.	
EL PAPEL DE LAS INSTITUCIONES EN LA SOCIALIZACION DEL NIÑO	227
CONCLUSIONES	237
BIBLIOGRAFIA	
ANEXOS	

Para los sociólogos y demógrafos la familia es una institución anclada en lazos de parentesco y se le distingue de la unidad doméstica que puede ser un grupo consolidado, o no, por miembros que no necesariamente comparten la residencia y la consanguinidad. Para los fines de este trabajo, usaremos ambos términos teniendo en cuenta las acepciones para cada una de ellos.

Corona (1989) señala que dentro de la familia es la madre quien, tradicionalmente, asume el cuidado de la casa y la atención de los hijos. En el contexto de la sociedad industrial, como lo afirma Herrera, S.F. (1993), encontramos al lado del infante, en "familias tradicionales", a la madre como responsable de su custodia, educación temprana y apoyo moral; se ha llegado a hablar de la madre como agente socializador por excelencia, prácticamente insustituible o bien sustituible a altos costos emocionales. El padre aparece como el proveedor y, generalmente distante de las tareas de crianza infantil. Sin embargo, ha sido recientemente que el papel del padre se ha revalorizado en diversos estudios (Pedersen, 1981).

De acuerdo con Herrera, S.F. (op. cit.) esta situación es la que prevalece en familias tradicionales, no obstante, la emergencia de diferentes transformaciones sociales ha generado cambios en varios niveles. Particularmente se destaca lo acontecido en la últimas décadas en lo que respecta al área laboral.

Es evidente el incremento en las cifras de individuos (principalmente mujeres) que ingresan a esta área. Los economistas señalan que la creciente pérdida del poder adquisitivo del jefe de familia ha propiciado la incorporación de la mujer al mercado de trabajo remunerado fuera del hogar. Por otro lado, como indica Herrera, S.F. (op. cit.), encontramos la tendencia de algunos psicólogos y feministas "que consideran que la entrada de la mujer al área laboral es producto del cambio en el proyecto de vida de éstas" (p.11). Ellos afirman que, en el contexto actual, las actividades del género femenino no se agotan en el ejercicio de los papeles tradicionales: ser esposa y madre.

Ambas tendencias nos colocan en el plano del trabajo obligatorio (aquellas mujeres cuya situación económica o familiar no les deja más opción que trabajar) y el plano del trabajo voluntario (mujeres que trabajan teniendo como meta una superación individual o la realización de un proyecto de vida más ambicioso). De acuerdo con datos censales de población del INEGI en el año de 1990, el acceso al la mujer al trabajo, de manera obligada, obedece al incremento de familias uniparentales dados los siguientes aspectos:

- a) La tasa creciente de divorcios 70%
- b) Mujeres separadas 16%
- c) Madres solteras con hijos no legítimos 25%

Es importante señalar que varias condiciones han facilitado el acceso de estas mujeres al área productiva: el incremento en la solicitud de mano de obra barata; los derechos constitucionales que han sido otorgados a las mujeres en varios estados; el incremento en el nivel educativo de las mujeres, etc. En general se puede decir que gracias al "incremento" en las oportunidades de empleo, estas mujeres pueden sobrevivir sin el esposo o padre, o bien mejorar las condiciones económicas familiares. No obstante, en algunos casos ello supone agotamiento y un sentimiento de incompatibilidad entre las labores domésticas, el trabajo y la crianza infantil.

En el caso de familias biparentales donde ambos padres trabajan, se ha visto un aumento en la participación de los padres en el trabajo doméstico y en la crianza infantil, lo cual es un indicador clave del apoyo masculino al trabajo femenino dentro del hogar. La entrada de la mujer al mercado de trabajo ha significado un replanteamiento de su rol genérico, pues comparte ámbitos de acción que tradicionalmente le eran exclusivos y se adentra en nuevas actividades.

Vayamos ahora a las implicaciones de esta incorporación masiva al trabajo, considerando los aspectos mencionados. Al parecer, los efectos de este fenómeno se manifiestan en diversas áreas: en la relación conyugal; en lo relacionado con el cuidado, crianza y formación de la subjetividad infantil; en el proyecto de vida de la mujer e incluso en la política gubernamental que ha de ser adoptada. (Cfr. Herrera, F. 1993). El último aspecto, se revisará con más detalle en el Capítulo I.

Algunos estudios se han dado a la tarea de analizar las repercusiones de estos cambios en la crianza infantil; que es quizá el área que queda pendiente como producto del trabajo femenino. Clarke-Stewart (1985) analiza dos posturas representativas de estos estudios. Por un lado, se encuentran aquellos quienes consideran que la madre debe continuar siendo la encargada de la crianza de los hijos; sin embargo, debido a la inminencia del trabajo de ésta, proponen una serie de políticas encaminadas a apoyar en dicha labor; otra postura plantea la necesidad de que el padre se incorpore en el cuidado de los hijos, lo que crearía un ambiente de igualdad en el hogar. Ambas tendencias significan costos para la crianza y para el Estado que deben ponderarse.

En cuanto a la primera postura, hay algunas investigaciones estadísticas (Owen y Cox, 1992) que la cuestionan y que permiten suponer que la mujer ya no está dispuesta a pagar tan altos costos en pro de la maternidad. Los datos de este estudio revelan una tendencia creciente a dejar a los hijos en instituciones de cuidado a edades cada vez más tempranas. En 1970 las madres que trabajaban dejaban a sus hijos en lugares de cuidado externo al hogar en la etapa escolar; en 1980 el 75% de las madres lo hacían con los hijos en edad preescolar y, en 1990 lo anterior ocurre con los niños menores de 3 años.

En las familias biparentales es común que se "complemente" esta responsabilidad en lugares externos a la unidad doméstica, a donde sus hijos sean atendidos y cuidados. Es lógico suponer que esta situación se vuelva más frecuente en el caso de las familias uniparentales por las razones arriba mencionadas.

No está de más indicar que el costo de tales servicios se encuentra muchas de las veces fuera del alcance económico de las familias trabajadoras. Debido a ello, suele ocurrir que las propias familias se asocien para conformar unidades de cuidado infantil que se hallen al alcance de sus posibilidades económicas (Blood, 1980 y Clarke-Stewart, 1985). Se señala esto porque contratar los servicios de una guardería implica necesariamente un gasto y, como lo señala de Barbieri (1984), entre las razones por las que ambos padres trabajan destaca la de cubrir gastos deficitarios o, en caso extremo, cubrir necesidades básicas para la familia (alimentación, vestido, etc.).

Lomnitz (1980) ha señalado, de manera detallada, el complejo de estrategias que algunos grupos marginados emplean para sobrevivir. No obstante, podemos ver que algunas de estas estrategias son recursos que las familias utilizan independientemente del estrato social, diferenciándose por su preferencia y significado. Tal sería el caso de la crianza de los hijos en el contexto de la red parental cuando los padres trabajan. Afirma la autora que, la sustitución de los agentes primarios por secundarios dentro de la red parental puede ser más o menos permanente, estar sujetos a horarios específicos durante el día -generalmente en concordancia con los tiempos laborales- ser meramente ocasional o esporádica, manejarse como estructura básica o bien de último recurso. Pero, independientemente de la forma que asuma implicará para el niño la diversificación de los juegos afectivos y de autoridad, en tanto que "para los padres supone el abaratamiento de los costos ya que, delegar la crianza en sus familiares resulta alternativo a incluir al niño dentro de una dependencia institucional; pero también supone un cálculo afectivo, es decir, la estimación de en dónde va estar más seguro o mejor atendido, según sus edad, su condición de salud, etc." (Herrera, S:F. 1993. p. 7).

Owen y Cox (op. cit.) afirman que los actuales estudios acerca de la tasa de empleo en madres con hijos pequeños resultan importantes debido a que la escena laboral ha venido cambiando dramáticamente. En los hallazgos de los autores se encuentra que al inicio de los años 70 las madres típicamente esperaban hasta que sus hijos asistieran a la escuela (de educación básica) para volver a trabajar; en contraste, para 1980 un 50% de las madres con preescolares se contaban entre la P.E.A. De tal forma, el empleo de las madres con hijos muy pequeños no resulta extraño o inusual en nuestra sociedad. Muchas jóvenes madres actualmente experimentan una actividad laboral casi ininterrumpida a lo largo de su vida adulta, con tan sólo unos cuantos meses o aún unas pocas semanas alejadas de sus empleos luego del nacimiento de sus bebés. Un estudio reciente (Myers-Walls, 1984) encontró que un 37% de las madres retornaron a trabajar tan pronto como sus hijos alcanzaron los dos meses de edad.

Se puede considerar, adicionalmente, que la inmediata reintegración al empleo obedece al tipo de significaciones, creencias y expectativas formuladas por los padres para conciliar la crianza y su inclinación al trabajo: 1) la expectativa de poder calcular exitosamente el momento en el que el niño estará en condiciones de prescindir de la madre sin que ésto le cause trastornos en su ulterior desarrollo, 2) la creencia en la posibilidad de que los "sacrificios" o privaciones de una determinada esfera de la vida familiar podrán ser fácilmente compensados en otra, en virtud de una mejora en las condiciones de existencia, 3) la certeza de que su proyecto de vida individual no se acaba en la sola crianza de los hijos y que ellos deben aceptarlo así, 4) la expectativa de que la condición del empleo pueda ser temporal y que una estabilización de la situación o aún la emergencia de conflictos familiares cuenta con la posibilidad de una reintegración de la madre al hogar y 5) la inversión del temor para llegar a la consideración de que el desapego materno puede resultar, antes que negativo, a favor de la autonomía y pronta maduración del niño. (cfr. Herrera, S.F. 1993).

Desde esta perspectiva, podría tal vez hablarse de un "complementar" el cuidado del niño mediante instituciones externas a la familia, como lo son las Guarderías, los Centros de Desarrollo Infantil, las Estancias Infantiles o, particularmente, el caso que constituye el presente estudio: las Casas de Cuidado Diario.

Hasta aquí he mencionado las condiciones sociales que enmarcan el surgimiento de las Guarderías como instituciones de cuidado externas a la red parental, así como las creencias y expectativas paternas en torno a la posibilidad de hacer uso de tales lugares que significan para los padres costos tanto económicos como afectivos.

El énfasis de este trabajo no se centra en estos aspectos que, en todo caso, cobran relevancia en la medida en que nos permiten dar cuenta del momento histórico-social en el que se ubican las instituciones encargadas del cuidado infantil y que son utilizadas por la red parental como "estrategias" de apoyo -o de último recurso- en la crianza de los hijos. El interés se centra más bien, en lo que para el niño significa el ingreso a una institución de cuidado y la experiencia de él dentro de la misma. Una experiencia que, como se verá, no se contrapone a las significaciones construidas dentro de su propia familia, aunque tampoco constituye una simple extensión de aquellos.

Los niños desde temprana edad se ven enfrentados a acciones socializantes en instituciones diversas. La constitución de sus relaciones interpersonales con los adultos (padres, cuidadores, parientes, etc.) y con otros niños (compañeros, amigos o hermanos) van cimentando su desarrollo social, cognitivo y afectivo.

El niño entra por principio de cuentas, en un ambiente preestablecido regido por normas adultas. Kaye (1986) plantea que con el tiempo el niño comparte significados con los adultos y con la ayuda del lenguaje "se garantiza que el miembro aprendiz" se convierta en miembro activo del sistema social.

Gran parte de la socialización del niño permite, al parecer, la construcción compleja de experiencias con el mundo social. Pero no se puede perder de vista que, la acción socializante en una y otra institución difiere de acuerdo con los fines (o expectativas) que se intenten alcanzar, de ahí que bajo la guía de sus padres y de otros adultos (los cuidadores o profesores, p. ej.) el niño se enfrentará a poderes disciplinarios diversos.

"La socialización es el aprendizaje de una serie determinada de reglas que funcionan (de acuerdo a cada contexto) únicamente porque otros las comparten". (Hannerz, 1986). Sin embargo, como veremos más adelante, el proceso de la socialización es mucho más complejo.

Los niños desde temprana edad se ven enfrentados a acciones socializantes en instituciones diversas. la constitución de sus relaciones interpersonales con los adultos (padres, cuidadores, parientes, etc.) y con otros niños (compañeros, amigos o hermanos) va cimentando su desarrollo social, cognitivo y afectivo.

Como veremos, el niño no es un simple asimilador pasivo de lo que le rodea, por el contrario, él participa activamente dentro de su propio proceso de socialización (transgrede reglas, inventa juegos y reglas para éstos, explora objetos, establece vínculos afectivos especiales con otros niños, etc.); sin embargo, su apego a la familia no impide que aprenda las reglas de otros sistemas sociales y que se convierta en miembro de ellos.

En sus juegos, en las "actividades serias", en las relaciones con otros (dentro y fuera de la familia) el niño tiende, por tanto, a flexibilizarse y a no comprometerse irrevocablemente con un sólo sistema y esto ocurre aun cuando la disciplina instaurada en la Casa de Cuidado Diario, por ejemplo, pudiese ser más rígida que la de su propio hogar.

Pero lo anterior no es todo, en su proceso de socialización el niño desarrolla simultáneamente autonomía y dependencia.

De lo mencionado hasta el momento es que se hace necesario investigar el impacto psicológico que el proceso de adaptación (aunque debe decirse socialización temprana ya que, en el transcurso de este estudio se pudo evidenciar que no es una mera adaptación en tanto que no es un simple ambientarse a las circunstancias del medio, sino que el proceso implica como se verá, la entrada del niño al mundo social,

ocupar un lugar como "protagonista" en un escenario, en una obra ya iniciada, una obra que se va paulatinamente entretejiendo y haciéndose más compleja, llena de "significado") al programa Casas de Cuidado Diario tiene en los niños de edad preescolar.

Tal interés surge del hecho de que si bien es cierto que el niño se halla involucrado en una dinámica familiar con características definidas (roles, estilos de crianza, relaciones interpersonales, espaciamento entre los hijos, etc.), también lo es el que los pequeños en una Casa de Cuidado Diario se enfrentarán a una nueva serie de eventos que en una u otra medida son diferentes a los existentes en el Hogar. La naturaleza y la magnitud de las diferencias son desconocidas empíricamente, o por lo menos no existe mucha evidencia al respecto. La presente investigación intenta hacer una aproximación a lo anterior y no basta, entonces, con observar simplemente al niño en ambas instituciones (la familia y la C.C.D.), sino que se hace indispensable concebirlo como un ser relacionado con otros: padres, adultos encargados de su cuidado, hermanos y otros niños.

Recientemente, como lo muestra Corsaro (1981), el interés de las investigaciones se ha centrado en la "cultura infantil" y en las actividades infantiles. Para ello se han llevado a cabo estudios etnográficos que permiten ser "observadores participantes" del desarrollo social del niño. El presente estudio intenta aproximarse a la socialización temprana del pequeño a través de la "observación participante" de las actividades y de las interrelaciones entre los actores.

Es importante tener claro que el ambiente por sí mismo, como lo apuntan Moore (1987) y Prescott (1987), no explica el desarrollo infantil, sino que aquel y las instituciones que surgen entre los "protagonistas", las relaciones interpersonales, los roles, etc. le permiten al niño la construcción de significados. Así se hace indispensable describir no tan sólo los espacios físicos del ambiente, sino además la compleja "red de significaciones" que dentro de los escenarios tienen cabida. Esto le otorga al estudio no únicamente validez ecológica, sino que nos permite adentrar en un camino intrincado: el de la cultura y la entrada del niño a ella.

Quizá convenga, antes de finalizar, situar este punto crucial del trabajo. Comienzo con una breve esquemización de lo que se entiende por cultura.

Ha surgido últimamente una fuerte polémica respecto al papel que juega la cultura en el terreno de lo cognitivo. Por ejemplo, Buxó et. al. (1984) sostiene que la interrelación entre cultura y cognición constituye la base teórica-metodológica y empírica fundamentales para explicar las formas de acción del ser humano.

Bruner (1991) considera que para comprender al hombre, es preciso comprender cómo sus experiencias y sus actos están moldeados por sus estados intencionales; la forma de esos estados sólo puede plasmarse mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura.

"La cultura es una red (o urdimbre) de significados", como lo han concebido tanto Hannerz (1986)¹ como Geertz (1987). Shweder R.A. (1990) agrega que ella es constitutiva de la mente; moldea la vida y la mente humanas.

La cultura confiere significado a la acción situando sus estados intencionales subyacentes en sistemas interpretativos. No obstante, ningún ambiente sociocultural (o mundo intencional) existe al margen del modo en que los humanos captamos (y construimos) los significados. Shweder (op. cit.) señala también que la construcción y la utilización de los significados conecta al hombre con la cultura.

Bruner (op. cit.) apunta, como se verá, que el significado es la "moneda" de la cultura y de su psicología popular.

Tal "construcción del significado", como lo indica Bruner, permite dar sentido al mundo y a las personas mismas. No hay, por tanto, una sola forma de construir el significado o una forma correcta; el significado adopta una forma que es pública y comunitaria en lugar de privada y autista. En este sentido, los significados culturales guían y constituyen nuestros actos individuales.

La viabilidad de una cultura radica en su capacidad para resolver conflictos, para explicar las diferencias y negociar los significados comunitarios. Bruner sugiere también que los "significados negociados" son posibles gracias al "aparato narrativo" de que disponemos para hacer frente simultáneamente a la canonicidad y a sus violaciones.²

La "psicología popular" (el sentido común) es uno de los instrumentos constitutivos más poderosos de la cultura y consiste en un conjunto de descripciones sobre como "funcionan" los seres humanos, cómo son nuestra propia mente y la de los demás, qué formas de vida son posibles, etc. Tales descripciones no son normativas a cabalidad, adquieren particularidades que se apartan de lo canónico en la medida en que conforman los "estilos de vida" de cada individuo. Lo dicho hasta aquí nos lleva a subrayar un aspecto crítico relativo al principio organizativo de la psicología popular:

1 Hannerz, U. (1986). En otro momento, inspirado en la noción de Geertz, concibe a la cultura como un "constante tráfico de significados".

2 El concepto de "significado", pero la Psicología Cultural, ha vuelto a conectar las convenciones lingüísticas con la red de convenciones que constituyen a la cultura (Véase, Bruner, 1991, p. 72).

el hecho de que trata de agentes humanos que hacen cosas basándose en sus creencias y deseos, en este sentido la psicología popular es de naturaleza narrativa en lugar de lógica o categórica.

Así, aun cuando una cultura "debe" contener un conjunto de normas, también debe contener un conjunto de procedimientos de interpretación que permitan que las desviaciones de esas normas cobren significado en función de patrones de creencias establecidos. El mismo Bruner (op. cit.) afirma que, la psicología popular recurre a la "narración" y a la "interpretación narrativa" para lograr este tipo de significados.

El significado es un fenómeno mediado culturalmente, cuya existencia depende de un sistema previo de símbolos compartidos.

¿Pero qué sentido tiene indicar lo anterior para referirse al desarrollo infantil?

Como lo ha indicado Dunn, J. (1992), rara vez se ha estudiado a los niños en el mundo en el que se produce su desarrollo, o en un contexto en el que se pueda uno percatar de las "sutilezas de su comprensión social".

Muchos estudios parecen haber olvidado que el niño es también protagonista y que pronto aprende (si se permite usar este término) a representar un papel sobre un escenario. En un inicio sus contactos con el mundo social son tan sólo a través de la acción, "lo que es permisible y aquello que no lo es, lo que conduce a determinados resultados y los resultados a que conducen determinadas cosas, es algo que se aprende inicialmente en la acción". (Bruner.1991.p.89). Y además aprende formas de interpretación, se anticipa a las expectativas del otro, es decir, en su socialización temprana -con ayuda del adulto- el niño no sólo hace uso de una valiosa herramienta: el lenguaje, sino que también "domina" las formas canónicas que la cultura le otorga.

Como se mencionó en párrafos anteriores la socialización no es un simple adaptarse a lo establecido; desde su nacimiento el niño es recibido por los adultos e inmediatamente incorporado al mundo social. Con el tiempo, y gracias a la experiencia social, el niño no tan sólo aprende, sino que también aprehende las acciones que caracterizan al estilo o "forma de vida" de los adultos con quienes convive.

Los adultos guían al pequeño en este proceso, pero el niño antepone sus propias elaboraciones a las expectativas adultas, sus elaboraciones le permiten anticipar resultados o probar los límites de lo permisible. En el trabajo se podrá apreciar la complejidad de estas elaboraciones por parte del niño; la experiencia de él dentro de escenarios distintos le permite establecer puntos de referencia sobre lo que está o no permitido, sobre lo que se espera de su conducta. Sin embargo, esta experiencia se particulariza al verse situado en escenarios diversos y con distintos actores.

Lo vivido por el niño dentro de la C.C.D. es inseparable de la experiencia familiar, las expectativas adultas pueden ponerse a prueba para constatar su efecto, el contacto con otros niños le permite poner en acción algunos de los significados construidos con antelación (p. ej, vigilar el cumplimiento de las normas en ausencia de los adultos). Hace uso también del lenguaje -como herramienta y producto de la socialización- en tanto que convención lingüística y retórica, ("engaña" , por ejemplo cuando la Madre Cuidadora pregunta obviando que no se trabaja con el material, sino con juguetes, y los niños responden que trabajaban). Aprende también muchas de las formas de interpretación. En este sentido es que el niño entra en la compleja red de significaciones. Entrar en la cultura significa para el niño formar parte activa en la "construcción de los significados".

Para finalizar se señala que la cultura permite la diversidad y al hacer referencia en este trabajo al hecho de que se analizan los datos de la cultura de la C.C.D. y del Hogar supone justamente que las "formas de vida" de estas instituciones forman parte de esta diversidad, constituyen hitos en la compleja red de significaciones. No se trata tampoco de subculturas, sino de la interconexión de sus "formas de vida", de sus agentes, o para indicarlo como Shweder (1990) de la constante interpenetración de los mundos intencionales con los sujetos intencionales.

El contenido temático del presente trabajo es el siguiente. En el Capítulo I se analiza brevemente el surgimiento de las instituciones de cuidado infantil. Se hace una distinción entre las instituciones privadas y las públicas enfatizando el papel de la organización comunitaria en la formación de centros de atención y cuidado infantil para enmarcar la función de las Casas de Cuidado Diario. Se verá el funcionamiento de la guardería de acuerdo a una "política institucional", que determina el discurso programático con el que las actividades cotidianas de la C.C.D. han de llevarse al cabo.

En el Capítulo II se describen con detalle los hallazgos empíricos derivados de la Observación Participante en los escenarios estudiados: la Casa de Cuidado Diario y el Hogar de Origen.

En el Capítulo III se hace un análisis teórico de los hallazgos obtenidos en las visitas a las instituciones estudiadas. Tal análisis permite caracterizar la socialización temprana del niño. Se describen tres contextos significativos dentro de los escenarios observados: el juego, el trabajo y la alimentación.

En el último Capítulo, se analizan las prácticas socializantes en las instituciones de cuidado infantil así como lo que se espera de los niños dentro de sus familias, las expectativas de cada de las instituciones se enmarcan como complementarias dentro de la socialización temprana infantil. Es dentro de las significaciones de estos espacios donde el niño se integra como miembro del sistema social y se transforma en partícipe activo de la cultura.

M E T O D O

La investigación la llevé al cabo en una Casa de Cuidado Diario ubicada en una colonia al oriente de la Ciudad de México y en una Familia cuyos hijos pequeños asistieran a la C.C.D. estudiada. Dado que el estudio lo realicé en ambas instituciones¹ en forma separada, se describe en primer término tanto el ambiente físico y la población como la metodología empleada para la C.C.D. Posteriormente, describo los mismos aspectos para el Hogar de Origen.

La colonia donde se encuentra la C.C.D cuenta con todos los servicios: alumbrado público; agua potable; drenaje; alcantarillado; y calles pavimentadas. La C.C.D. dispone de condiciones físicas que la hacen funcional: buena iluminación; ventilación adecuada; mínima cantidad de ruido y espacios -para el trabajo y juego infantil- adecuados al tamaño para la cantidad de los niños que asisten. Existe un patio cerrado (3 x 4.5 mts. aprox.), que colinda con la calle, en donde los niños pueden jugar; el sol no cae de lleno puesto que se encuentra techado parcialmente. En el interior de la casa-habitación acondicionada para funcionar como C.C.D. se encuentra una habitación (de aproximadamente 5 x 3 mts.) con 4 mesas y 12 sillas adecuados al tamaño de los pequeños; dicha habitación funciona como estancia de trabajo y alimentación. En una habitación contigua (3 x 2.5 mts. aprox.) se encuentran los estantes donde se guarda el material didáctico (cada entrepaño de la estantería agrupa los materiales de acuerdo a la edad de los niños, es decir, en los entrepaños más bajos se hallan los materiales para los niños de menor edad y así sucesivamente) y los juguetes, así como las colchonetas para la siesta. El sitio donde habitualmente trabajan los niños -la habitación donde se encuentran las mesas- se comunica directamente con la cocina a través de una puerta; también se conecta con la estancia-comedor (espacio que no pertenece a la C.C.D.) (Ver Fig. 1).²

1 Para la psicología social la familia se define como un grupo primario no institucionalizado. Por su parte, el Voluntariado Nacional no reconoce a las Casas de Cuidado Diario como una institución, es decir, no es ni una escuela, ni una guardería. Sin embargo, la Casa de Cuidado Diario funciona de acuerdo a una serie de lineamientos programáticos que en la práctica la asemejan mucho a una escuela. Tanto la Casa de Cuidado Diario como la familia se encuentran orientadas normativamente y, lo que constituye la característica más importante, se reconocen formalmente lo cual implica llevarnos a concebirlas como instituciones.

En el presente estudio además de analizar lo puramente instituido estudiamos la acción instituyente que la conforma cotidianamente.

2 Es importante destacar que, en tanto que institución ubicada entre la familia y la escuela, la Casa de Cuidado Diario ha repensado sus espacios de acuerdo a los lineamientos programáticos con los que se ha comprometido.

La C.C.D. cuenta además con los siguientes servicios: una cocina equipada y un baño que se encuentra situado en el patio y consiste de un cuarto de aseo general y primeros auxilios. De igual forma, debe decirse que, en la C.C.D. era significativa la presencia de elementos decorativos propios del hogar dentro del espacio destinado a funcionar para el cuidado infantil; tales como: plantas, adornos pequeños, carpetas, cortinas, etc.

Al momento de realizar el estudio asistían a la C.C.D. 10 niños de ambos sexos, cuyas edades oscilaban entre los 11 meses y 4 años. El personal de cuidado estaba integrado por la Madre Cuidadora MC (50 años) y su Auxiliar Aux. (15 años). (Ver Tabla 1).

El estudio lo realicé haciendo uso de las estrategias metodológicas propias de la Etnografía,³ para ello efectué observaciones y registros in situ, así como entrevistas para la obtención de información adicional.

Inicialmente, trabajé en el contacto con los integrantes de la C.C.D.: la MC, la Auxiliar y los niños. En forma similar, esta primera fase me permitió realizar una apreciación de las condiciones físicas, culturales y sociales, que constituirían el enclave del estudio, lo anterior dio marco a la reestructuración de la estrategia metodológica diseñada con el propósito de afinar los instrumentos a utilizar.

De esta reestructuración implementé dos tipos de Guías de Observación para el ulterior registro en Notas de Campo. Un tipo de Guía se destinó a la descripción del Espacio Físico a través de categorías jerarquizadas que contenían: 1) Ubicación geográfica de la C.C.D.; 2) Población asistente (no. de niños, edades, sexo); 3) Organización del espacio físico de la vivienda en general; 4) Organización del espacio físico de la Casa de Cuidado Diario; 5) variedad de actividades diferentes que el espacio permite realizar; 6) Material disponible en la C.C.D. y 7) Problemas especiales que hicieran menos funcional el espacio. El segundo tipo de Guía de Observación, fue diseñada para delimitar los eventos que se registrarán en las notas de campo, comprendió las

3 La etnografía es "descripción profunda". La descripción etnográfica presenta los siguientes rasgos característicos: lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar "lo dicho" en ese discurso de sus ocasiones percederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta. Geertz (1987) define a la descripción etnográfica como "microscópica" e interpretativa, es decir, tiene como punto de partida la descripción de hechos sociales mínimos, cuya interpretación de conjunto permite desentrañar su significado profundo en una cultura. De ahí su pertinencia para abordar el estudio del proceso de socialización infantil en la cotidianidad de las instituciones.

siguientes categorías: a) Localización del observador; b) Personas involucradas en una interacción; c) Tipos generales de actividad y d) Relaciones interpersonales (niño-niño; niño-adulto y entre adultos).

Durante esta misma fase, determiné el rol que asumiría al ingresar en la C.C.D. evitando, en la medida de lo posible, alterar las condiciones preexistentes en dicho lugar y establecer "rapport" con quienes ahí se encontraban. Por esta razón el rol asumido era neutral, esto significa que tanto para los niños como para las cuidadoras la investigadora no representaba un rol específico evidente: maestra o madre de familia. Mi posición ante las adultas cuidadoras fue la de observador participante; sin embargo, nunca di la impresión de estar realizando algo de suma importancia o que significara un reporte cabal de lo acontecido dentro de la Casa de Cuidado al Voluntariado Nacional, es decir, al personal encargado del cuidado infantil se le informó que se realizaría un estudio sobre el desarrollo de los niños, que contemplaba aspectos tales como: sus juegos, sus pláticas, el uso que hacían del material didáctico, etc. La lectura de los episodios registrados, al finalizar cada sesión de observación, le permitía a la Madre Cuidadora tranquilizarse, por una parte, y conocer paulatinamente la intención del trabajo. La mayor parte de las sesiones de observación concluían con una entrevista informal (tanto con la Madre Cuidadora como con su Auxiliar) que me permitía obtener información adicional acerca de los eventos registrados en el día, o bien, que daban cuenta de las significaciones de las situaciones que se viven en la cotidianidad de la Casa de Cuidado Diario.

Mi papel pareció pronto estar claro para los propios niños, de hecho cuando entre ellos surgían fricciones y pedían mi intervención, los inducía a buscar ya fuera a la MC o a su Auxiliar. Lo mismo puede decirse de los casos en que los niños pedían mi autorización para hacer uso de algún material. Lo anterior tenía como finalidad dejar claro que no interferiría en las funciones propias de las cuidadoras. La estrategia adoptada permitió dejar en claro tanto para las cuidadoras como para los niños cuál era mi función. Esto pudo constatarse cuando, en el transcurso de las sesiones, llegaron a presentarse situaciones en que los propios niños me pidieran que escribiera algo que no hubiese presenciado, o bien, que mientras trabajaban con su material me indicaban que anotara lo que hacían.

En un segundo momento, a través de la Observación Participante -que me permitió la involucración directa dentro del escenario estudiado-, realicé registros en Notas de Campo redactadas in situ y corregidas más adelante solamente por razones de claridad y estilo. Dado que el flujo de las interacciones podía resultar complejo para ser captado en su totalidad, se recurrió al uso de la Guía de Observación del Ambiente y Conducta (arriba señalado). Con ésto, se registraban con mayor fluidez las situaciones relevantes

para los principales aspectos en los que el estudio se centró; así se podía elegir rápidamente el evento que pudiera ser más significativo para su ulterior análisis.

Al finalizar cada sesión y con el objeto de complementar los datos recogidos, llevé a cabo una entrevista no estructurada con el personal encargado del cuidado infantil, dicha entrevista era en realidad una plática informal que me permitía obtener información adicional, aclarar dudas y "construir" relaciones entre las cuidadoras y la investigadora.

Las sesiones de observación se llevaron al cabo por espacio de 10 meses, durante los cuales el tiempo se distribuyó de la siguiente manera: la observación participante la llevé a cabo 3 veces por semana (de forma azarosa, es decir, el personal de cuidado ignoraba qué días se les visitaría) y tuvieron una duración de 2 hrs. (en promedio) cada una.

Por su parte, el estudio en el Hogar de Origen se llevó a cabo de forma similar a lo descrito para la Casa de Cuidado. Cabe señalar que el contacto inicial con la totalidad de las familias usuarias del servicio de la C.C.D. lo conseguí con el apoyo de la MC. Esto último significa que la MC me facilitó el contacto con las familias para realizar la presentación y explicitación de los fines del estudio.

Durante tres meses realicé visitas a la totalidad de los Hogares de Origen haciendo uso de las Guías de Observación diseñadas para el registro en notas de campo y de la entrevista semi-estructurada. Al principio del tercer mes tuve acceso solo a una de la totalidad de las familias. Las otras familias no quisieron recibirme dentro de sus casas para realizar la investigación. La entrada al campo se obstaculizó y ante las constantes negativas desistí de mi intento. La MC fue quien me facilitó el contacto con esta familia y el ulterior acceso a ella. El criterio de selección lo basé en el hecho de que las niñas de ese Hogar eran hermanas y usuarias del servicio de la C.C.D. De las 7 familias usuarias, solamente una era biparental con tres hijos -uno en edad preescolar y 2 adolescentes-, el resto lo constituían familias uniparentales con un solo hijo o, como en el caso del estudio, con 3 hijos en edad preescolar. Se consideró una razón importante hacer un estudio de esta última familia puesto que las tres -como ya se indicó- asistían a la Casa de Cuidado.

El Hogar estudiado se encontraba ubicado en una colonia vecina a la C.C.D., es decir, se halla también al oriente de la Ciudad de México. Cuenta con todos los servicios: alumbrado público; agua potable; drenaje; alcantarillado y calles pavimentadas. La casa-habitación dispone de condiciones físicas que la

hacen funcional: buena iluminación; ventilación adecuada; mínima cantidad de ruido y espacios adecuados, en tamaño, al número de integrantes de la familia. La casa consta de una sola planta donde se encuentran: la estancia-comedor, una cocina equipada, 2 recámaras, un baño completo y un patio de servicio. Todas las habitaciones se hallan contiguas y están separadas por muros.

La familia estudiada estaba compuesta por la madre (25 años) cuya escolaridad es de nivel Licenciatura y 3 niñas (de 11 meses, 1;8 años y 2;7 años).

Al igual que en la C.C.D. el estudio lo realicé haciendo uso de la estrategia metodológica indicada, y para ello hice registros in situ, así como entrevistas para la obtención de información adicional.

Puesto que en el momento de realizar las visitas al Hogar se había desarrollado una forma confiable de registro, procedí a la realización de notas similares a las obtenidas en la C.C.D. Es obvio que en el Hogar las interacciones y sus contenidos son diferentes a los de la C.C.D., lo que intento apuntar es que se procedió a formas de registro idénticas, centrandó la atención en contextos que fueran exclusivos del Hogar y en aquellos que guardaran semejanzas con los de la Casa de Cuidado.

A diferencia de la C.C.D., en el Hogar un observador difícilmente puede pasar inadvertido, así que tenía que involucrarme directamente en algunas tareas domésticas. Lo anterior permitió establecer "rapport" con la madre, de hecho, las niñas ya me conocían.

Las sesiones de observación las realicé durante un mes a través del cual se llevaron a cabo visitas de 2 horas de duración, en promedio. Como lo indiqué en su momento, las sesiones las complementé con entrevistas semi-estructuradas, primordialmente. Dado que el lapso de registro y observación fue breve, recurrí al uso de la entrevista estructurada que posibilitaba la profundización de aspectos tales como: las relaciones interpersonales, la organización de actividades, la distribución del tiempo durante los días comunes, etc. Junto con las pláticas informales y las entrevistas estructuradas fue posible complementar lo que en los registros de observación se obtenía.

CAPITULO I

LAS CASAS DE CUIDADO DIARIO: UNA ALTERNATIVA EN EL CUIDADO INFANTIL

Para muchos es conocido que la dinámica de las instituciones educativas desborda siempre los lineamientos consignados en los documentos programáticos y en los discursos oficiales. El caso del Jardín de Niños y/o de la Escuela constituyen ejemplos representativos de lo anterior; sin embargo, podríamos preguntarnos: ¿ocurre lo mismo con las Guarderías?.

Clarke-Stewart (1985) y Mozère y Aubert (1985) hablan del poder que se ejerce sobre las instancias titulares. Afirman que, las guarderías -ya sean públicas o privadas- deben obtener para su funcionamiento autorización previa, es decir, la vida y el funcionamiento de las guarderías quedan determinados por un marco reglamentario: el del Estado, tanto a nivel de las normas de construcción, como las de personal o de higiene y seguridad. También determina las condiciones de admisión de los niños, los diferentes tipos de personal y su rol ante los niños o la función del mismo dentro de la guardería¹. La vida de la guardería está regida, afirman Mozère y Aubert (op. cit.) por estatutos ofrecidos en los discursos programáticos.

Para estas autoras, lo anterior resulta particularmente importante sobre todo por el hecho de que conceptualmente las guarderías no se autodefinen como instituciones, es decir, no son escuelas, ni se consideran similares a los hospitales, etc. Esta característica de la guardería la circunscribe a una especie de instancia que, por otra parte, pretende guardar relación con la familia y, por otra, distinguirse de la escuela, es decir, se trataría de una "institución inacabada". Las autoras conciben de ese modo a la guardería, ya que ésta nunca ha logrado definirse con claridad de las escuelas²; éstas enuncian sus objetivos, delimitan su acción, reglamentan e "imponen" su funcionamiento, determinan estrictamente los momentos y los modos de encuentro por los usuarios. En este sentido, Mozère y Aubert (1985) denominan "acabadas" a las instituciones que intervienen sobre los usuarios constituyendo el "proceso de normalización" (p. 164), un proceso que por otra parte, guarda dependencia respecto al

1 Lo cual implica, a su vez, una distribución jerárquica del personal.

2 En el estudio pudimos constatar cómo el discurso programático del Voluntariado Nacional no reconoce a la Casa de Cuidado Diario como una institución, esto significa -como lo veremos en este mismo capítulo- que no se la considera una escuela o bien una guardería.

Estado especialmente a través de todo un sistema de representación (intervenciones políticas -manifiestas en programas-, sindicatos, organización de usuarios, etc.). Lo anterior, le permite a la institución plantear una "transparencia" en cuanto a su organización.

Aún cuando las guarderías puedan tener una estructura organizativa importante³, lo que debe destacarse desde el punto de vista de las autoras, es el hecho de que la guardería no ha podido definir aparentemente (a 100 años de su creación) su función exacta, es decir, no se le puede comparar con la familia ("no se trata de reemplazar a la familia", se afirma en los discursos programáticos) y tampoco se le compara con la escuela. La constitución de la escuela es contemporánea de toda una reflexión sobre la educación y es, a partir de ella, que se enuncia su rol y se determina su territorialidad. Con las guarderías no sucede algo similar, el aspecto médico (salud, nutrición) o psicológico (destrezas motoras, etc.) son aspectos que -hasta el presente- se han tratado de encerrar a dos categorías: cuidado y aprendizaje. Sin un aparente discurso, la guardería es una "institución inacabada". Sin embargo, este "arrinconamiento" ha provocado paralelamente, como veremos a continuación, un intento de pedagogizar cada vez más precozmente a la primera infancia.

Clarke-Stewart (1985) señala que las guarderías son "instituciones de asistencia infantil" (p.73); no obstante, reconoce a esta institución -después de analizar diversos tipos de instancias dedicadas al cuidado infantil en distintos lugares del mundo: Hogares-Guardería, Escuelas Maternales, Grupos de Juego, etc)- como una de tipo educativo. El análisis de esta autora permite "rescatar" (si se puede llamarlo así) a las guarderías de la esfera de beneficencia. Ahora, las guarderías definen objetivos pedagógicos, buscan personal especializado e intentan incorporar a los padres a las tareas educativas; en este sentido, la guardería intenta preparar al pequeño para su ingreso al Jardín de Niños, es decir, que la guardería se inserta en la continuidad de la escolarización.

3 Cuando las autoras citadas hablan de una "estructura organizativa" se refieren al hecho de que las "prácticas cotidianas de las guarderías están regidas por lineamientos propuestos en los discursos programáticos de quienes las organizan. En tal discurso se hacen explícitos los usos que de los espacios y de los materiales se deben hacer, las funciones del personal encargado de cuidar a los niños, en pocas de la vida normativa de la guardería

Podría decirse que la Guardería, de acuerdo con Clark-Stewart (op. cit.), tiene ya un objetivo definido y, por tanto, se le considera como una institución que sirve como puente entre la familia y la escuela, además de que funciona de acuerdo con un discurso programático claramente definido. De esta manera, las guarderías funcionan de acuerdo a una "política institucional" (como lo dirían Mozère y Aubert, op.cit.) que instaurará tanto la organización interna, como las finalidades que se persigan, y es esto último algo digno de tomarse en cuenta en nuestra experiencia dentro de una Casa de Cuidado Diario (C.C.D.). Por una parte, podemos distinguir la propuesta programática, que circunscribe la práctica cotidiana de la C.C.D. a la realización (casi inevitable) de actividades previamente establecidas y, por otra parte, el conjunto de prácticas llevadas al cabo cobran relevancia en la medida en que la socialización constituye una dimensión importante en la experiencia vivida por los niños que a ella asisten.⁴

1.1 LAS C.C.D.: UBICACION SOCIAL, FINALIDADES PROGRAMATICAS Y PRACTICAS INSTITUIDAS

El cambio social más importante que afecta al cuidado de los niños ha estado representado por el aumento del número de mujeres que trabajan fuera de su hogares. Esta tendencia se ha convertido en una constante durante los últimos quince años. Actualmente, una gran cantidad de niños en edad preescolar tienen madres que trabajan y esta situación de acuerdo con varios autores (Blood, 1980; Barbieri, 1984; Clarke-Stewart, 1985) se halla extendida por todo el mundo. La causa primordial y más evidente que ha derivado en el empleo materno es la económica.⁵

En las familias donde ambos padres trabajan fuera del hogar, se explicita claramente el hecho de buscar para sus hijos pequeños, asistencia de día con iguales condiciones a las que ellos pudiesen brindarles dentro de la unidad doméstica. Son cada vez más los padres que buscan opciones de cuidado infantil accesibles a sus posibilidades económicas. Sin embargo, en múltiples ocasiones se ha planteado el

4. Sin embargo, debe señalarse que en la Escuela recae cierta responsabilidad respecto de la formación del sujeto. La escuela, como lo veremos en el último capítulo, es la encargada de la formación de un sujeto productivo o de trabajo. Pero también comparte funciones que le son propias a la familia. En el caso de las instituciones tales como el Jardín de Niños o de las Guarderías ocurre algo similar, es decir, estos espacios comparten con la familia la responsabilidad del cuidado y atención de los niños aunque dentro de marcos normativos específicos. En tanto que los padres demandan calidad del servicio, estos espacios proponen un discurso programático acorde con las expectativas de la familia.

5. De Barbieri (1984) distingue diversas razones para que la mujer se incorpore a la P.E.A.: Contribuir a la economía, superación personal, ambas, o bien la mujer es el único sostén de la unidad doméstica.

problema del costo asistencial; la imposibilidad de hallar un servicio cercano al sitio de trabajo y el tipo de cuidado-atención que recibirán los niños. No obstante, las guarderías no son la única opción para atender las necesidades del cuidado diario, Moore (1987) menciona al menos tres tipos urbanizados posibles: 1) Cuidado Diario infantil centralizado, que se refiera a centros especialmente diseñados para el cuidado infantil, solicitados en un punto determinado (p. ej. cerca del sitio de trabajo), 2) Centro de Cuidado Diario Vecinales (dentro de edificios o locales comerciales) y 3) Casas de Cuidado Diario Familiares, que son espacios con un ambiente organizado destinadas al cuidado de niños del vecindario. Esta última categoría corresponde a lo que Blood (1980) ha denominado "organización vecinal para el cuidado infantil" y que tuvo gran aceptación entre las familias obreras de Francia y Gran Bretaña en la década de los setenta. Dichas Casas dan atención a grupos de entre 6 a 12 niños y su ventaja radica en los bajos costos que implica su uso.

En el contexto nacional, se ha hecho una recuperación de esta última propuesta de cuidado diario infantil; dados los cambios que las familias experimentan debido a la creciente involucración de sus integrantes en actividades remuneradas, se ha hecho necesario que el Estado ofrezca alternativas viables para la atención de los niños. Una solución ofrecida a las familias de bajos recursos consiste en la creación de estancias organizadas por la propia comunidad para la asistencia infantil. Así, además de brindar a la población un servicio equivalente al de ciertas instituciones estatales (vgr. guarderías públicas: Centros de Desarrollo Infantil y Estancias Infantiles), ofrece la opción de organización comunitaria a través de un programa con reconocimiento oficial: Casas de Cuidado Diario.

Hablemos ahora de lo que institucionalmente significa dicho programa. De acuerdo con lo estipulado por el Organismo, "la responsabilidad de proteger a los niños menores de 5 años corresponde fundamentalmente a la familia; sin embargo, la creciente incorporación de la mujer en el mercado de trabajo ha generado una fuerte demanda de servicios de protección, atención y educación a sus hijos pequeños durante la jornada de trabajo" (Carpeta de Información Básica. Doc. de Circ. Int. Voluntariado Nacional. 1990. p.4).

No obstante, la oferta de servicios para el cuidado de los niños es muy limitada y a ésto se suman los altos costos que representa la construcción y mantenimiento de Centros de Desarrollo Infantil y similares. Por esta razón, el Patronato Nacional de Promotores Voluntarios, a través del programa Casas de Cuidado Diario, intenta responder a la demanda en un país donde más del 45% de la población es menor de 18 años de edad y, de este grupo, un 13.3% es menor de 4 años de edad, es decir, que existen alrededor de 10.5 millones de niños.

Las C.C.D., concebidas como unidades de apoyo vecinal (cfr. Blood, 1980), constituyen una opción para brindar servicios tanto "educativos como de protección" a niños que teniendo entre 18 meses y 5 años sean hijos de mujeres empleadas quienes

difícilmente tendrían acceso a servicios similares (Ibidem). Las Casas no son, según lo plantea el Organismo gestor "ni una escuela, ni una guardería" dado que dentro de ellas no hay maestros, calificaciones o programas escolares. Se habla entonces de un "centro de desarrollo" en donde además de "atención afectiva", se ofrecen los servicios supracitados. Así, el objetivo primordial de dicho programa se vincula con el "responder a las necesidades de atención a menores de edad, dependientes de mujeres trabajadoras, tanto para su alimentación como para lograr su sano desarrollo físico y mental" (Marco Legal. 1992. p.11).⁶

Dada su naturaleza como unidad de apoyo comunitario, se trata de una institución en la que los usuarios son copartícipes en el mantenimiento y sostén de la propia C.C.D. (Más adelante veremos las implicaciones de este discurso en la práctica cotidiana).

Como institución de cuidado infantil, la C.C.D. tiene prescrita una serie de lineamientos funcionales, de esta forma, cada C.C.D. ha establecido un horario de servicio que puede variar de acuerdo a las necesidades de los usuarios. Habitualmente, da inicio alrededor de las 7:00 a.m. (como ocurría en la Casa estudiada) y concluye a las 17:00 p.m. (en la C.C.D. de estudio, el servicio podía prolongarse después de esta hora en virtud de las demandas de los padres usuarios). Por otra parte, dados los propósitos de la institución en cuanto al beneficio del "desarrollo integral infantil", deben brindarse los siguientes servicios:

a) Alimentación Nutritiva

A la población asistente se le debe proporcionar una alimentación rica en proteínas, carbohidratos, grasas, vitaminas y minerales que optimicen su desarrollo físico. (Cfr. Alimentación Nutritiva. Doc. de Circ. Int. Vol. Nac. No.12). De acuerdo con su propio reporte, a la MC se le ha capacitado en este aspecto. Dentro de la Casa de Cuidado cuenta con material impreso que le sugiere un menú diferente para cada día de la semana. Se le ha instruido también, como lo sugiere el Voluntariado Nacional, en aspectos relacionados con la higiene y preparación de alimentos, las cantidades de Kilocalorías (Kcal) requeridas diariamente para cada niño de acuerdo con su edad. Aunado a lo anterior, la MC debiera recibir periódicamente la visita de una nutrióloga que

6 Con la finalidad de hacer explícita la estructura de este capítulo, es que se considera pertinente precisar que se presentan los planteamientos derivados del discurso programático así como los datos recogidos en las visitas realizadas a la C.C.D. La finalidad de esto es realizar una comparación que de cuerpo al análisis que posteriormente se realizará en los demás capítulos. Se considera que, al describir las prácticas instituidas en el discurso programático junto con los datos derivados de los registros observacionales y las entrevistas semiestructuradas puede ser un punto de partida importante para concebir las prácticas cotidianas de la C.C.D.

la orientara y le brindara apoyo en este sentido. En la Casa de Cuidado de estudio las visitas ocurrían más bien de forma irregular, por lo que la MC tenía que hacer uso, casi exclusivamente, del material impreso y de los conocimientos adquiridos en la capacitación.

b) Proporcionar un Sano Crecimiento Individual y el Adecuado Desarrollo de los Niños Dentro de la Comunidad.

Para cada C.C.D. existe un grupo de profesionales (médicos y enfermeras) que vigilan periódicamente (cada tres meses) los procesos de desarrollo corporal y la salud de la población. A la MC se le instruye en la supervisión de peso y talla, así como en la administración de medicamentos sencillos (suspensiones y analgésicos) y en primeros auxilios.

En la C.C.D. de estudio se encontró que las visitas de los profesionales de la salud ocurrían en forma esporádica, por lo que la MC tenía que recurrir a los servicios médicos de la comunidad. En lo que respecta a la vigilancia de peso y talla, tanto la MC como la Auxiliar tenían que recurrir a la revisión de tablas proporcionadas, en algún momento, por el personal del Voluntariado Nacional. Como puede notarse, el apoyo brindado en esta aspecto, a esta Casa en particular, es mínimo.

c) Estimulación de la Creatividad y el Desarrollo Afectivo de los Niños.

Aquí nos detendremos para hacer algunas consideraciones. Por una parte, se apunta que los niños recibirán, además de la atención afectiva de la MC, una selección meticulosa de ejercicios, juegos y materiales que tienen como fin responder a sus procesos físicos, intelectuales y emocionales en desarrollo -de ahí que programáticamente se hable del "desarrollo integral infantil". (Cfr. Carpeta de Información Básica. p. 6).

En la cotidianidad de la C.C.D. era común observar el predominio de interacciones sociales -entre los niños y de éstos con las adultas cuidadoras- sobre las actividades de tipo intelectual (el trabajo con materiales didácticos), aunque éstas últimas no ocurrían con menos frecuencia. Las interacciones principales se centraban en los contextos de juego y no-juego (trabajo/alimentación). Las más de las veces, las interacciones tenían como fin el intento de organizar la actividad en curso y, raras veces, constituían episodios conversacionales.

En general, la organización de las actividades no parecía estar estructurada de antemano, ni se observó planeación alguna de actividades lúdicas diversas, más bien las actividades (organizadas por las adultas) tendían a ser reiterativas, como lo veremos en el capítulo siguiente.

Por otro lado, se afirma que las C.C.D. deberán contar con la supervisión de un instructor que apoye a la MC en la realización de ejercicios y en el uso correcto del material didáctico. Este es un aspecto enfatizado con frecuencia: sin embargo, se pudo constatar que dentro de esta C.C.D. no se contaba con dicho apoyo, por lo que la MC asume la responsabilidad sin ser orientada, ni evaluada.

d) Fomento a la Convivencia en el Medio Sociocultural de Pertenencia.

Supone la integración de los factores que caracterizan a cada comunidad. Así, al asistir la población infantil a una C.C.D. estará en condiciones culturales semejantes a las de su hogar y comunidad. Es por esta razón que se habla del "rescate de tradiciones populares", de juegos y otros similares.

A través del estudio encontramos que, no son sólo los juegos o tradiciones los elementos que se rescatan, sino que también algunos sistemas de creencias y/o costumbres particulares. Dentro de la C.C.D. se vigilaban constantemente aspectos relacionados con hábitos alimenticios, normatividad (en cuanto a higiene, seguridad y relaciones sociales) así como la distribución de roles que, en algunos casos, guardaban cierta semejanza con el Hogar de Origen.

Sin embargo, vale la pena señalar que la similitud cultural es más bien el resultado de una convergencia no planeada, que es resultado de un trabajo explícito al efecto. Además, como se verá, algunas de las prescripciones sobre el funcionamiento de la C.C.D. implican significaciones que no necesariamente forman parte de la población usuaria y, en este sentido, pueden dar lugar a una práctica que de hecho diverge -cuando no se contraponen- al discurso programático.

e) Supervisión del Desarrollo Físico y Psicológico de los Niños.

Como se puede apreciar, el último inciso queda implícito en los anteriores.

Los servicios hasta aquí mencionados los proporciona el personal encargado del cuidado infantil. Este se halla integrado por la Madre Cuidadora (MC) y su Auxiliar. La primera es la persona física particular, de la comunidad, responsable de proporcionar en su propia casa (la C.C.D.) los cuidados a los menores asistentes. Por su parte, la Auxiliar es una persona, también de la comunidad, que voluntariamente brinda apoyo a la MC en las asignaciones cotidianas, es decir, se encarga exclusivamente de "realizar actividades de cooperación social" (Marco Legal. 1992. p. 16).

Dada esta diferenciación es que se designan sus funciones particulares; de acuerdo a lo estipulado, las funciones que debe realizar la MC son las siguientes:

- 1.-Proporcionar seguridad física a los niños. Organizando un ambiente que reúna condiciones físicas favorables (amplios espacios, buena iluminación y ventilación, mínima cantidad de ruido, etc.) e higiénicas que hagan funcional y segura a la C.C.D.
- 2.-Proporcionar alimentación variada y nutritiva.
- 3.-Detectar oportunamente enfermedades.
- 4.-Supervisar los procesos individuales de crecimiento: vigilar peso y talla, así como las aplicaciones de vacunas.
- 5.-Atender los procesos del desarrollo integral: mediante estimulación física y verbal (caricias, juegos, materiales didácticos, conversaciones con los niños, etc.), llevando un registro por escrito de los avances de la población.

En teoría, lo anterior significa la estructuración de una serie de actividades, como veremos más adelante. Lo importante aquí no es entonces describirlas con detalle, sino más bien subrayar, una vez más, que éstas no debían ocurrir en forma improvisada, sino que debían organizarse minuciosamente pues cada actividad tendría una finalidad particular para los ejecutantes.

En la C.C.D. estudiada, como se verá en el capítulo siguiente, las actividades más frecuentes eran el juego colectivo -con o sin juguetes, dirigido o espontáneo- y el trabajo con materiales didácticos, que era una actividad individualizada dirigida o espontánea. Como se indicó con anterioridad, las actividades en esta C.C.D. no parecían estar organizadas de antemano y cabe señalar que la distribución de ésta a lo largo de la semana era, más bien, constante. La única actividad claramente estructurada era la alimentación. (Cfr. Capítulo II. Organización de las Actividades).

Por lo que toca a los registros por escrito, la MC reportaba el llenado de hojas con listado de ítems de habilidades propias para cada etapa del desarrollo infantil.

Finalmente, debe decirse que es esta función de la MC sobre la que recae la mayor parte de la atención que se brinda a los niños. A esta función volveremos al hablar de la planeación de un día de trabajo.

6.- Organización del Comité Local de Desarrollo Infantil.⁷

La organización de este comité, que reúne -en teoría- una vez al mes a los padres usuarios, tiene como finalidad el instarlos a participar activamente en el funcionamiento cotidiano de la C.C.D., por una parte, y la involucración de los padres en los aspectos educativos (como lo sugiere Clarke-Stewart op.cit.). Sin embargo, en la Casa del estudio, tal comité no existía.

Por lo que respecta a las funciones de la Auxiliar, se conciben como la asistencia complementaria de las funciones propias de la MC en cuanto al cuidado de los niños, lo que lleva implícitas actividades menores dentro de la Casa de Cuidado Diario, tales como: a) jugar con los niños, que en caso de la Auxiliar del estudio acostumbraba hacerlo involucrándose en la actividad, aún cuando -como veremos- la organización de la misma surgía con dificultades; b) platicar con los niños, se observaron varios episodios de conversación con los niños incluyendo a los niños pequeños; c) asarlos. Esta actividad implicaba cambiar pañales o ropa; d) ayudar en la preparación de alimentos, tal actividad ocurría siempre por sugerencia de la MC y e) ayudar en el aseo de la C.C.D., se observó que esta actividad no recaía exclusivamente en la Auxiliar, sino que podía intercambiarla con la MC. En la C.C.D. el papel de la Auxiliar era, en efecto, el de complemento de la función de la MC.⁸

La estructuración de las actividades sugiere el hecho de que la MC deba planearlas diariamente estableciendo horarios de trabajo. Esto significa que ella "tiene que decidir qué juegos y ejercicios va a ofrecerles a los niños y cuánto tiempo va a dedicarle al aseo, al aprendizaje, al recreo y al descanso". (Planeación.1990.p.9). Así mismo, se sugiere que tales actividades deben ser estimulantes, variadas y adecuadas a la edad e intereses de los niños.

Como se ve, la instrumentación supone que la MC se halle debidamente informada de los "procesos de desarrollo intelectual, físico y emocional de los niños" (ibidem). Tal información debiera recibirla en forma directa a través de un instructor, el agente encargado de capacitarla personalmente, así como por medio de la capacitación recibida en cursos adicionales por personal del Voluntariado Nacional (médicos, educadores, etc.).

7 Con este título se denomina al grupo de padres de familia usuarios del servicio de la C.C.D. Se le llama Comité Local puesto que se trata de los padres de familia organizados para cada Casa de Cuidado Diario.

8 Como puede apreciarse existe una jerarquización implícita de los roles que representan las adultas cuidadoras y que se transforman "sutilmente" en relaciones de poder, de las que la figura de autoridad (MC) se erige y es reconocida tanto por la Auxiliar como por los propios niños.

De acuerdo con lo reportado por la MC, el proceso inicial de su capacitación tuvo una duración de tres días, en los cuales se le instruyó en áreas como: salud, nutrición, educación y administración. Se habla de una capacitación inicial porque al comenzar su trabajo con los niños, la MC continúa recibiendo periódicamente cursos de capacitación en áreas como las siguientes: primeros auxilios, detección oportuna de enfermedades, Historia, etc. Estos cursos tienen, al igual que la capacitación inicial, una duración breve (1 ó 2 días) y no se trata de una capacitación individual sino grupal, llegando a formarse grupos de hasta 20 MC que asisten voluntariamente.

Así mismo, la MC cuenta dentro de la C.C.D. con materiales tales como guías, videos y tarjetas de consulta que, en determinado momento, pueden servirle como apoyo informativo. La mayor parte de este material contiene documentación acerca del empleo de los materiales didácticos y juegos, así como "aspectos relacionados con las necesidades para cada etapa del desarrollo infantil" (Las niñas y los niños de 18 meses a 6 años. Doc. Circ. Int. 1990. p. 11). La MC debe revisarlos y estudiarlos con frecuencia, ésto se hace con la finalidad de que adquiera los conocimientos que, según el Voluntariado Nacional, han de facilitarles su trabajo. El mismo Organismo ha sugerido la asistencia frecuente de los instructores a la C.C.D. con el fin de resolver los planteamientos derivados por la MC como resultado de dicha revisión. En la práctica, la Madre Cuidadora debe quedarse con sus dudas puesto que la C.C.D. no cuenta con instructor para la orientación.

En conjunto, podría hablarse de una instrucción externa (p. ej. la de los cursos) y una autoinstrucción, que sería la que la propia Madre Cuidadora lleva al cabo consultando por su cuenta el material existente en la casa y retroalimentada por su propia experiencia cotidiana. En teoría ambas modalidades debieran ser complementadas aunque, en la práctica, es la MC quien asume la dirección de su proceso de capacitación.

Hemos visto hasta aquí, que no son pequeñas las divergencias entre la prescripción y las prácticas instituidas, que éstas no se derivan de aquellas pero que tampoco las desconocen. parece más bien que hay una relación compleja donde una cantidad de contingencias juegan un papel importante en la configuración del carácter y funcionamiento efectivo de la institución.

Esta compleja interrelación adquiere significado en un aspecto particular del discurso programático: la planeación de un día de trabajo. Los lineamientos programáticos para la planeación del trabajo enlistan las siguientes actividades:

- 1.- Bienvenida personal
- 2.- Saludo grupal
- 3.- Rondas, cantos y juegos
- 4.- Trabajo con material didáctico
- 5.- Asambleas y charlas colectivas

- 6.- lectura y relato de cuentos
- 7.- Recreo libre
- 8.- Refrigerio
- 9.- Reunión grupal
- 10.- Siesta
- 11.- Juego silencioso
- 12.- Comida
- 13.- Aseo personal
- 14.- Descanso
- 15.- Tiempo libre
- 16.- Despedida personal.

En base a las observaciones y entrevistas y considerando las finalidades programáticas podríamos discutir algunos aspectos.

1) Lo primero que se puede destacar es la cantidad de actividades integrantes de un día de trabajo modelo. Esto parece responder, por una parte, al supuesto de que la C.C.D. debería atender al "desarrollo integral" de los niños y, por otra, a que está pensada para una jornada de 10.5 hrs. La expectativa de un desarrollo integral resulta desmedida en la práctica dadas las condiciones reales de la C.C.D.; sobretodo si se piensa en términos de actividades independientes. El discurso programático pierde de vista la propia experiencia de la MC con los niños y que de esta experiencia es que podría replantearse una nueva estrategia.

2) En las observaciones pudimos constatar que cinco de las actividades componentes de un día modelo no ocurrían en la C.C.D. del estudio: asambleas y charlas colectivas, lectura y relato de cuentos, refrigerio, reunión grupal en círculo y juego silencioso. Puede verse que 3 de las actividades (asambleas, lectura, reunión grupal) están basadas en habilidades verbales relacionadas con la organización y conducción de un grupo por parte de la Madre Cuidadora (y que depende también, en buena medida, de las habilidades verbales y la iniciativa de los niños). Dichas habilidades no se adquieren simplemente por la edad (como lo prueba la dificultad para organizar y conducir las reuniones entre adultos), sino mediante la experiencia en la realización de la propia actividad. La ausencia de estas actividades en la C.C.D. podría reflejar no sólo la inexperiencia de la MC con situaciones semejantes, sino también la falta de apoyo para iniciarlas y perfeccionarlas paulatinamente (sobre todo si se considera que pueden carecer de sentido por principio de cuentas, es decir, que podrían provocar la pregunta: "¿asambleas con los niños?, ¿para qué?").

Por otra parte, el juego silencioso era una actividad difícil de implementar, debido a que por lo general los juegos de los niños no eran individuales y a que su carácter colectivo inducía altos niveles de excitación (gritos, carcajadas). El trabajo con el material sí era individual y silencioso, pero raras veces era paralelo a la siesta.

La ausencia de refrigerio se puede entender, por una parte, como resultado del horario específico de los niños en la C.C.D. y a que, por lo mismo, su ocurrencia podía volverse incompatible con la comida.

3) La actividad que más se detalla programáticamente es el trabajo con materiales didácticos. En ella se especifican diversas acciones componentes a ser realizadas por la MC: vigilar la seguridad de los niños, supervisar el uso adecuado de materiales, vigilar que los niños tomen los materiales que corresponden a su edad y habilidades, supervisar que los materiales se regresen a su sitio después de su uso, estimular a los niños para que utilicen los materiales poco empleados, mostrar cómo se emplean los materiales nuevos y responder a las preguntas de los niños. Las primeras cuatro acciones podrían agruparse en la categoría de vigilancia, mientras que las restantes se refieren a modelar el uso de un material, inducir el uso de un material y responder a las iniciativas verbales.

No se requiere mucho análisis para percatarse que semejante caracterización del papel de la MC respecto del material didáctico (después de todo, ella no hacía sino cumplir cabalmente con la prescripción) le asigna un papel muy restringido y poco creativo, como veremos en el siguiente capítulo.

4) En el discurso programático se sugiere dar libertad a los niños (no dándoles instrucciones) para que puedan convertir el tiempo de la comida en un espacio para la charla. Sin embargo, como se verá también en el siguiente apartado, el discurso olvida que en la vida cotidiana la alimentación de los niños es un período potencialmente conflictivo y que dejarlos hablar pudiera ser utilizado, por los propios niños, como una estrategia para no comer o comer poco.

5) Los juegos colectivos, dirigidos o espontáneos, constituían no sólo una ocasión propicia para la integración grupal sino que daban oportunidad a una compleja relación interpersonal, sin menoscabo de las habilidades o cualidades individuales. Por una parte, los juegos dirigidos implicaban casi siempre la necesidad de una cierta organización y el seguimiento de ciertas reglas propias del juego que se tenían que acatar por los niños; actividades que requerían aclaraciones acerca de las reglas que tenían que jugar cada uno de los participantes. Aunque los niños se involucraban de buen grado en este tipo de juego, eran los juegos colectivos espontáneos los que inducían niveles más altos de euforia, ponían en juego habilidades verbales de autoorganización, la invención de reglas, la manifestación de los vínculos amistosos entre los niños, etc.

En suma, encontramos en este breve examen que las prácticas específicas que se realizan en la C.C.D. estudiada son una continuación compleja de las prescripciones que aparecen en el discurso programático y saberes cuyo origen es más bien la experiencia cotidiana cultural, o bien la experiencia particular con los niños dentro de la propia C.C.D. En un análisis más fino, se ha visto que algunas de las prescripciones que aparecen en el discurso programático son abstractas porque no toman en consideración el significado o las circunstancias cotidianas de ciertas actividades concretas. El discurso programático tiene como base el "desarrollo integral" del niño y el sustento intenta legitimizar la acción socializante que en la institución se ejerce. (No debemos perder de vista que aun cuando el discurso programático no reconozca a la C.C.D. como una escuela, aspectos como el anteriormente descrito -la planeación de un día de trabajo- hacen que implícitamente la organización de las actividades aparezca como si "realmente" lo fuera, o al menos se asemeje a un Jardín de Niños).

1.2 LA SOCIALIZACION EN LA EDUCACION PREESCOLAR

En un estudio realizado por Bárcena (1982) dentro de Jardines de Niños de nuestro país, podemos vislumbrar algunos aspectos que legitiman lo expuesto con anterioridad. Si bien el objetivo de este apartado no es hacer un análisis de la estructuración programática de los Jardines de Infancia, con respecto a las Guarderías, sí nos interesa poner de relieve el hecho de que ambas instituciones parten del principio de alcanzar el "desarrollo integral" del niño, principio ante el cual subyace una legitimación social que es pertinente considerar.

Alcanzar el "desarrollo integral" del niño por medio de educación preescolar ha sido tradicionalmente la consigna legitimadora del nivel. Bárcena (op. cit.) indica que, la actual expansión del sistema de educación preescolar tiene la finalidad explícita -según discursos oficiales- de reducir el fracaso escolar que se registra en la Escuela Primaria. Se parte del supuesto de que el entrenamiento escolar constituye un importante antecedente para el aprendizaje de los niños en los primeros años de la primaria. Sin embargo, Muñoz (1979, cit. en Bárcena 1982) señala que no existen suficientes evidencias de que así sea.

De acuerdo con los hallazgos de Bárcena (op. cit.) "el éxito de los niños en ese nivel educativo está fuertemente determinado por las características de su socialización, más que por cualquier otro tipo de antecedente" (p. 35). Es decir, el comportamiento social "correcto" de los niños en sus relaciones con la autoridad (el maestro), en relación con los hábitos de trabajo (escolar) y en relación con el conocimiento (cuya apropiación por parte de los niños está

subordinada a las apreciaciones y formas impuestas por el maestro) "es definitorio del éxito escolar, institucionalmente valorado y definido" (Paradise, 1979. p. 19).

De esta forma es que se considera que la continuidad real que existe, entre los niveles educativos (preescolar y primaria), está dada en sus enseñanzas implícitas, y no en sus objetivos implícitos.

La autora afirma que, esta relación de continuidad institucional, puede identificar a la educación preescolar como un eslabón entre la acción socializante de la familia y la de la escuela primaria. "La institución preescolar es algo distinto a la familia y a la escuela primaria: toma la fuerza sociocultural y psicológica de la primera y apunta en su contenido socializador hacia las prácticas de la segunda" (p. 36). En este sentido, cuando la autora habla de continuidad institucional, hace alusión principalmente a la función socializadora de la educación preescolar que hace más tolerable para el niño y más exitoso para la acción socializante de las instituciones, ese tránsito del niño al hogar hacia la vida institucional (escolar) más codificada y compleja en relación con las reglas que la rigen. (Este aspecto lo veremos en detalle en el Capítulo IV).

Es importante considerar que en la C.C.D. la acción socializante cobra un significado bastante considerable, como se afirmó con anterioridad, en la experiencia vivida por los pequeños que a ella asisten. Como veremos, más adelante, la práctica cotidiana está regida por una multiplicidad de normas -explícitas o implícitas- que con bastante frecuencia son vigiladas por las adultas cuidadoras.

Debe entonces destacarse -en concordancia con Bárcena (1982)- que la legitimación de la existencia y de la institución preescolar está dada más en las características implícitas de su "acción socializante" que en su propuesta pedagógica explícita.

Existe otro aspecto digno de mención. La autora señala que en el discurso pedagógico se insiste en el hecho de que la educación preescolar es "formativa y no informativa" (en el discurso programático de la C.C.D. se habla de la inexistencia de letras o números tanto en materiales como en muros de las estancias; la MC no es una maestra. El trasfondo de esto es similar a lo anterior: "la C.C.D. no es una escuela") y que los contenidos temáticos que se tratan en la práctica pedagógica (colores, figuras geométricas, animales domésticos, etc.) sirven sólo de instrumento para "estimular las capacidades, habilidades y destrezas" de los niños. Esto supone, al parecer, que puede haber desarrollo sin aprendizaje o aprendizaje sin información; que el niño puede pasar por el entrenamiento preescolar sin que necesariamente aprenda contenidos.

Coincidimos con la autora al observar diferencias en este supuesto. Se considera entonces que, no basta con que la institución defina a los "temas informativos" y los distinga de los "formativos". El ser humano se caracteriza por aprender, muchas de las veces sin proponérselo, y en segundo lugar, -y es lo que parece ser más importante- toda interacción social conlleva un intercambio de información. De tal forma que, se enseña a los niños otro tipo de contenidos que se refieren a "formas adecuadas de comportamiento social" (p. 101).

Otro aspecto que debe considerarse se refiere al de la "socialización" en los discursos pedagógicos. De acuerdo con la propuesta la "socialización" consiste en que el niño adquiera: "Hábitos de orden, disciplina, cortesía, autocontrol e higiene" de acuerdo a las consideraciones de la autoridad: la educadora. Puede además, "seguir instrucciones" correctamente. Aprenderá entonces a usar los materiales que la educadora le proporcione. El niño aprenderá a ser "responsable". Si el niño se muestra "agresivo", es decir, si presenta oposición a las consignas de la educadora, debe "canalizarse" tal conducta mediante actividades que le permitan una "catársis emocional" (moldear con plastilina, dibujar, correr o gritar, siempre "como juego").

Al parecer, el concepto de "socialización" que la institución propone es equivalente también al de "adaptación". La autora concluye que, la "adaptación" se refiera al conjunto de prácticas de aprendizaje de tipo social que permiten el funcionamiento adecuado del niño dentro de la vida cotidiana de la institución.⁹

Como se aprecia, paulatinamente los niños van aprendiendo a manejarse con la "lógica" de la institución, pero aún no estamos en condiciones de definir en qué se traduce precisamente tal aprendizaje ya que, el niño debe (tal vez) hacer algo con lo que le hacen a él. Por ahora sólo se podría decir que ese aprender dentro de la institución no es un proceso receptivo y pasivo de parte del niño, sino una interacción de él con la institución (llámese esto último familia, guardería, jardín de niños, escuela, etc.).

Hay un punto que se desprende de esto último y tiene que ver con el control del comportamiento de los niños. Se hace uso del castigo y de la ritualización. El primero se aplica como consecuencia de conductas que rebasan los límites de lo permisible (golpearse, peleas). El segundo aspecto refiere a la enseñanza de rutinas precisas, enlazadas entre sí con una serie de actos

⁹ Resulta bastante llamativo que dentro del discurso pedagógico al niño que "no se adapta" fácilmente -oponiendo resistencia a la socialización- la institución lo denomina "inmaduro"; la caracterización de este niño resulta por demás sorprendente: un niño inmaduro, "nunca participa voluntariamente", "inconstante", tiene "deprivación social", "está convencido de su inferioridad física o mental", "el proceso del desarrollo del ego es lento y nunca llegará a su completa evolución"; "es desobediente", "hace preguntas constantemente", etc.

mecánicos y grupales (Ibid. p. 125). Esta práctica tiene una finalidad clara dado que, en un Jardín de Niños hablamos de grupos numerosos (hasta de 25 niños), la ritualización tiende a evitar las interacciones verbales entre los niños; sin embargo, el discurso pedagógico (como lo veremos también en el caso de nuestras Casa de Cuidado Diario) tiende a restarle importancia al valor que dicha interacción tiene para el propio niño.

Bárcena (1982) subraya que, "la educadora inhibe permanentemente la interacción espontánea de los niños; sin embargo, esa interacción es ignorada en toda su riqueza pedagógica, por la institución" (p. 135). Pero como la propia autora lo indica, tal interacción no es posible impedirla por completo y, escapando a las diversas formas de control, los niños interactúan constantemente.

La propuesta institucional resulta entonces, al parecer, contradictoria, ya que se afirma que el niño evoluciona de un estado egocentrista de la personalidad a una sociabilidad que le permita funcionar adecuadamente en grupo (Cfr. Niños y Niñas de 18 meses a 6 años. Doc. Circ. Int. Vol. Nac. Num. 6); pero a la vez se trata de exaltar el individualismo, sobrevalorizando las acciones y los logros individuales frente al trabajo. Bárcena añadiría que, de tal forma que la "buena convivencia de grupo" se traduce en un individualismo vivido entre los individualismos de los otros, sin que se produzcan situaciones conflictivas.

Como hemos visto, la participación del niño en las instituciones (previas ala escuela) queda enormemente subordinada a las consignas institucionales. Para cumplir con ellas, la educadora necesita regular y controlar la participación del niño. Es también claro que la estructura organizativa está dada, en gran medida, de antemano. Las consignas institucionales vertidas a la educadora y llevadas a la práctica por ella, configuran a esta estructura y la invaden. pero como veremos, la práctica cotidiana puede verse influida por la propia experiencia de quienes se encuentran a cargo del cuidado infantil.

CAPITULO II

CARACTERIZACIÓN DE LA CULTURA DE UNA CASA DE CUIDADO DIARIO Y DEL HOGAR DE ORIGEN.

Con la abstracción de datos a partir de los registros de observación es que se intenta revelar la estructura interna tanto de una C.C.D. como de un Hogar de Origen. La estructura para cada institución, según la determino, se compone de los elementos que constituyen las principales unidades de análisis a saber: 1) Distribución del tiempo; 2) Tipo de actividades; 3) Uso de los espacios y de los objetos; 4) Normatividad; 5) Distribución de roles; 6) Cualificación de las relaciones entre los niños y con los adultos.

Estas unidades representan niveles no solamente sucesivos de análisis ya que, cada uno de ellos forma parte de un intrincado conjunto de sucesos significativos de la cultura tanto de la Casa de Cuidado Diario como del Hogar de Origen. Aun cuando puedan existir semejanzas entre las unidades para cada institución, resulta evidente que existen diferencias en cuanto a su contenido, por lo que las correspondientes al Hogar pueden resultar incluso más complejas que las pertenecientes a la Casa de Cuidado.

Cabe señalar que la diferencia que se hace en cuanto a las categorías de análisis dependen de las características contextuales que se estudian.

1.1 DISTRIBUCION DEL TIEMPO EN LA C.C.D.

En términos generales, la C.C.D. funciona de acuerdo a una organización no del todo rígida en cuanto a horarios para la realización de actividades y, relativamente constante a lo largo de la semana.

Entrada	7:00 - 9:00 a.m.
Desayuno	9:00 - 10:30 a.m.
Descanso	10:30- 11:00 a.m.
Trabajo	11:00- 14:00 p.m.
Descanso	*
Comida	14:00- 15:00 p.m.
Descanso	*
Salida	16:00- 17:00 p.m.

Se dice que los horarios no son del todo rígidos, puesto que la distribución del tiempo no se ha estereotipado. Así, desde la hora destinada a la entrada hay variaciones, ya que, algunos niños llegan muy temprano, incluso antes de las 7:00 a.m. y otros llegan alrededor de las 9:00 a.m.. En las horas destinadas al desayuno existen ligeras variantes, por cierto no frecuentes; así lo importante a destacar aquí es la

menor variabilidad que existe en cuanto al horario destinado para llevarla al cabo. Los momentos de descanso (después del desayuno, antes de comer y después de comer) constituyen tiempos de recreo libre en los cuales se les permite a los niños jugar y raras veces dormir, ésto, sin embargo, no constituye una constante debido a que se acostumbra la "libre" elección por parte de los niños entre el recreo libre y el continuar con alguna actividad que implique "trabajo", pero nunca su combinación (como se especificará más adelante).

El único momento claramente establecido con un horario inamovible corresponde al de la comida, es decir, su inicio está invariablemente sujeto a una hora específica. Sin embargo, el término de esta actividad varía de acuerdo con la velocidad a la que cada niño tome sus alimentos, sin que el tiempo para hacerlo pueda prolongarse indefinidamente. Implica además, la existencia de cierta flexibilidad en cuanto a los condicionamientos de este criterio. El inicio de esta actividad no debe sugerir la prohibición de retrasos o similares, denota sencillamente una especie de disciplina en cuanto a la adopción de un horario para ingerir los alimentos.

El horario destinado al trabajo se ha establecido implícitamente. Ordinariamente en este lapso los niños realizan actividades con material didáctico. Si bien es cierto que no se trabajan las horas establecidas por persona ajenas a la C.C.D., sí resulta claro que el tiempo dedicado a esta actividad supone más duración que cualquier otra, aún cuando en el transcurso ocurra que algún niño decida abandonarlo para dedicarse exclusivamente a jugar (en otro espacio).

Finalmente, el horario de salida varía considerablemente; existen quienes salen a las 14:00 hrs aproximadamente y otros quienes dejan la Casa pasadas las 17:00 hrs. Aunque, dicho sea de paso lo común sería que abandonaran la Casa entre las 16:00 y las 17:00 hrs.

En general, puede decirse que la Casa de Cuidado Diario funciona de acuerdo a una organización no del todo rígida en cuanto a momentos para la ejecución de actividades. La única actividad que implica un horario fijo es la comida. Debe señalarse que la distribución del tiempo responde por una parte, a las necesidades de los padres de familia usuarios, lo que conduce a variaciones en las horas de entrada y salida y, por otra, en cuanto a criterios preestablecidos por miembros externos a la C.C.D. y en cuanto a la distribución y tipo de actividades a realizar.

Así, lo importante a destacar no son, entonces, las duraciones específicas de las actividades sino más bien su estructura general la cual es constante a lo largo de la semana. Además, en la C.C.D. lo adultos permiten la selección de actividades y su posible duración (como en el caso de sustituir el trabajo por el juego), mientras que para otras actividades era el propio adulto quien determinaba su ritmo (p.ej. la comida, suponía en algunos casos una actividad

previa a su realización como el aseo personal de aquellos niños a quienes se recogía de la C.C.D. después de tomar sus alimentos, de esta forma la duración de ambas actividades estaba sujeta a las especificaciones del adulto).

1.2 LA DISTRIBUCION DEL TIEMPO EN EL HOGAR DE ORIGEN

Como en el caso anterior, la distribución del tiempo de un Hogar de Origen se circunscribe dentro de una organización que si bien no es inflexible, sí resulta un poco más estricta al transcurrir la semana. Esto significa que aún cuando existen variaciones en la ocurrencia de las actividades, casi todas ellas quedan fijas a un horario estable. De esta forma existen parámetros (sobre todo por las mañanas y tardes de una semana común) más o menos constantes que tienden a hacer las actividades reiterativas. Por esta razón en el Hogar además de enfatizar la estructura general de las actividades, como sucediera en la C.C.D., deben también considerarse las duraciones específicas de cada una.

A continuación se esboza brevemente la distribución temporal de las mismas. Se empieza por describir una semana común que incluye el trabajo fuera de casa.

Se levantan	7:30 a.m.
*Desayunan	
Salen de casa	8:00 a.m.
Llegan a la C.C.D.	8:30 a.m.
Empieza la jornada laboral de la madre.	9:00 a.m.
Recoger a las niñas de la C.C.D.	17:00 p.m.
Llegan a casa.	17:30 p.m.
*Baña a las niñas.	17:30-18:00 p.m.
Realiza la madre quehaceres domésticos (sacudir, barrer, tender camas, preparar la cena).	18:00-19:45 p.m.
Cenan	19.45-20:30 p.m.
*Las niñas se van a dormir.	20:30-21:00 p.m.

NOTA; *Sugiere alguna variedad o intercambio de actividades.

A partir de este momento y hasta antes de la media noche la madre continúa realizando alguna otra actividad doméstica, o bien, concluye trabajo no doméstico. Al parecer no hay cambios significativos de un día a otro a lo largo de la semana en cuanto a la realización y duración de actividades. La única actividad que permite variación es la correspondiente a la hora de dormir para las niñas; no obstante, esta

modificación dependerá de la carga de trabajo que la madre lleve de la oficina a su casa.

Sábados

Se levantan	8:30 a.m.
Desayuno	8.30 - 9:30 a.m.
Quehaceres domésticos	9:30 -11.30 a.m.
Aseo Infantil	11:30 -12:00 a.m.
Quehaceres/Siesta infantil	12:30 -14:00 p.m.
Comida	14:00 -15:30 p.m.
Actividades de esparcimiento dentro o fuera de casa.	15:30 -21:00 p.m.

Domingos

Se levantan	
*Baño, desayuno.	9:30 a.m.

A partir de este momento y hasta las 21:00 p.m. no hay horarios ni actividades preestablecidos. Habitualmente se encuentran fuera de casa visitando a la abuela materna. Ahí las niñas conviven con primos (cuyas edades oscilan entre los 4 y 7 años). Por otra parte, la diversidad de actividades parece ser compleja puesto que no sólo permanecen en casa sino que salen al cine, al parque o a la tienda en compañía de tíos o primos.

Como puede apreciarse, aún en uno de los días de descanso la distribución del tiempo queda sujeta a algún horario y para cada actividad existe una temporalidad determinada. La excepción la constituiría, al parecer, el día domingo aún cuando las actividades sean también planeadas por los adultos.

El hecho de que en el Hogar de Origen haya una estructura general de actividades con una duración específica hace interesante destacar que, su realización se asemeja a una cadena donde cada eslabón tiene estrecho vínculo con el siguiente. De aquí se desprendería, por ejemplo, el tener que levantarse a una hora determinada para realizar alguna actividad (vestirse o desayunar) y entonces salir de casa para dirigirse a la C.C.D. Al regreso ocurriría algo similar, ya que, la finalización de una actividad lleva consigo el inicio de otra diferente.

Visto de esta forma, la distribución temporal de actividades y su estructuración quedan inscritas en horarios más estrictos ya que implican preparativos previos para darle cabida a otra actividad y así sucesivamente. Si bien es cierto que es el adulto quien ha regulado el ritmo de actividades, no dando opción de elegir, también lo sería el que las niñas den indicios de reconocer tal distribución, lo que constituye una diferencia con lo establecido en la Casa de Cuidado Diario. Se diferencia porque en el Hogar de Origen la

elección de las actividades y su duración dependen de las decisiones de un adulto; es claro que dentro de la Casa de Cuidado la distribución (entendida sólo como la posible secuencia de presentación) y estructura de las actividades se hallan supeditadas a las decisiones de los adultos aunque a los niños se les permitía determinar la actividad y la duración entre una actividad y otra; sin embargo, el adulto mediaba para impedir prolongaciones arbitrarias (como en el caso de la familia) u omisión de actividades (p.ej. el intento de evitar el trabajo y sustituirlo sólo por juego).

Esto sugiere que aún cuando los adultos no organicen el tiempo en forma estricta, ello no significa que los niños puedan hacer lo que mejor les parezca; se trata, en todo caso, de una organización en donde las actividades no van encadenadas y por lo mismo no requieren de preparativos para darle inicio a otras actividades.

Esta distribución del tiempo, podría llevarnos a pensar en la complejidad de las actividades que dentro del hogar se realizan en contraste con lo que dentro de la C.C.D. pudiese ocurrir. Se considera necesario indicarlo ya que en el Hogar de Origen el tiempo se distribuye para darle cabida a actividades domésticas. En la C.C.D. se sobreentiende que el tiempo está destinado exclusivamente a la ejecución de actividades infantiles y, por tanto, el énfasis no se hacía en su duración sino en su contenido

2.1 TIPO DE ACTIVIDADES EN LA C.C.D.

Al igual que para el rubro anterior, describo en primer término las peculiaridades de la Casa de cuidado Diario para posteriormente describir las del Hogar de Origen y su ulterior comparación. Esta exposición tiene como objetivo el tratar de hacer explícitos los elementos que constituyen la cultura de cada institución en particular.

En términos generales puede hablarse de tres tipos básicos de actividades ocurridas en la Casa de Cuidado Diario: 1) juego; 2) trabajo; 3) alimentación.

A continuación se describe para cada una de ellas la forma de estructurarse, a los participantes y sus diferencias características.

El contexto de juego dentro de la Casa de Cuidado Diario

El contexto de juego puede estructurarse de dos formas diferentes: puede ser dirigido o bien espontáneo, en ambas modalidades se incluyen la mayoría (o la totalidad) de los niños que hayan asistido a la Casa de Cuidado, es decir, se trata de una actividad colectiva indiferenciada genéricamente.

El juego colectivo dirigido incluye un momento de inicio explicitado, a veces por la Auxiliar o en ocasiones por la Madre Cuidadora. La explicitación difiere entre ambas ya que, por una parte la Auxiliar los llama para "que se acerquen" y luego intenta organizar la actividad en forma colectiva. Suele transcurrir un lapso prolongado de tiempo sin proponer un juego para finalmente hacer alguna propuesta sin averiguar si están o no de acuerdo los niños en su realización. Dentro de la organización sucede que las reglas del juego las explicita conforme éste transcurre; es importante señalar que de entrada las instrucciones que la Auxiliar da a los niños no parecen ser evidentes para ellos, por los que ésta se ve instada a modificar la forma de instruir. Sin embargo, la Auxiliar se integra al juego formando parte activa dentro de él.

A continuación se cita un extracto de los registros de observación para ejemplificar lo anterior. Conviene hacer algunas especificaciones antes de citar el ejemplo. Estos extractos constituyen el cuerpo de las notas de campo tomadas durante la estancia tanto en la C.C.D. como en el Hogar de Origen. Los números que se presentan entre paréntesis significan la secuencia con la que las interacciones tenían lugar.

15 de Agosto de 1993

(4)

La Auxiliar se encuentra en el patio, el lugar por excelencia destinado al juego (dentro de esta Casa). Les ha dicho a los niños que se sienten junto a ella en un diván. Al parecer tratará de dar inicio a un juego colectivo. Parece ser que se incorporará directamente al juego infantil.

TRANSCRIP.

DESCRIP.

Aux:-Siéntense aquí.

Aquí junto a mí.

Aux:-¡Vengan!

¡Aquí...junto a mí...

Poco a poco los niños se van acercando al diván en el que la Auxiliar se encuentra sentada.

(6)

Ahora la Auxiliar junto con los niños que se han acercado planean un juego.

TRANSCRIP.

DESCRIP.

Jes:-¿A qué vamos a jugar J?.

Aux:-No sé... déjame pensar

No propone ella misma.

Car:-(inaudible).

Primer propuesta.

Jes:-¡No, a los carritos,
no!

Eso es para niños.

[Tipificación sexual de la actividad]

Car:-¡Ca-i-tosl. (grita).

Después de esta propuesta, en donde surge una disputa entre los niños y que es resuelta por la Madre Cuidadora, la Auxiliar continúa su intento por organizar un juego colectivo.

(19)

La Auxiliar en pie anuncia a lo que van jugar. Va a dar inicio la actividad de juego grupal.

(20)

TRANSCRIP.

DESCRIP.

Aux:-¡Vengan!

Ella se encuentra en el centro del patio.

Aux:-¡Vamos a hacer una
rueda!

Se acercan Luisa y Mara.

Finalmente termina proponiendo sin averiguar si los niños están o no de acuerdo.

Aux:-Dénme la mano...

Toman a la Aux. de la mano. Se han acercado Julio y Cynthia.

Aux:-Dénse la mano...

Jul. y Cyn. se saludan. La indicación no es clara para los niños.

Aux:-¡No!. (se ríe)

Cynthia, dale la mano
a Mara.

Cynthia la mira. Modifica la forma de instruir en el juego.

Aux:-¡A Mara!. Dale la
mano.

Cynthia y Mara se toman de la mano.

Aux:-¡No se suelten!

Aux:-Ahora tú Julio...

dale la mano a
Cynthia

Se toman de la mano. Ya se han acercado Carlos y Jessica.

Aux:-Carlitos...dale la
mano a Julio.

Se toman de la mano.

Aux:-¡No se suelten!

¡Que nadie se suelte!

Aux-Ahora tú, Jessica.
¡Cierra la rueda!

Jessica toma la mano de Carlitos y de Mara.

Han formado una rueda. La Aux. (riendo) empieza a cantar: "A la rueda de San Miguel ...". Los niños sonríen mientras giran.

Aux-(cantando) ...que se
voltee... ¿quién?. (les
pregunta).

Dentro de la estructuración del juego no se evidencia alguna temporalidad planificada de antemano y ocurre que la actividad lúdica concluye una vez que los niños se disgregan e inician algún otro juego en forma independiente de cualquier instrucción por parte del adulto.

Por otra parte, la actividad lúdica colectiva dirigida por la Madre Cuidadora pareciera estar planificada; sin embargo, hay similitudes en cuanto a la instrumentación. Incluye un momento de inicio explicitado: "vamos a..." y otro que resulta implícitamente evidente (al igual que con la Auxiliar): el hecho de salir al patio. La Madre Cuidadora al organizar el juego explicita lo que se jugará. No obstante, al igual que la Auxiliar no se detiene a averiguar quién está de acuerdo con la propuesta, sino que de inmediato cuestiona quién le dará inicio sin ella misma llegar a incluirse (o al menos reconocerse explícitamente en él).

En el transcurso del juego las reglas se van explicitando, la MC suele instigar verbalmente a los niños hasta que den indicios de reproducirlas; a los niños más pequeños los instiga tanto verbal como físicamente para que se involucren dentro de la actividad. He aquí un ejemplo:

14 de Junio de 1993.

(5)

TRANSCRIP.

MC: ¡Vengan, vamos a
contar un cuentol.

MC: ¡Vamos a contar un
cuentol.

MC: ¡Acércate, Juliol.

DESCRIP.

Propuesta específica de la MC. Se acercan a ella en el orden siguiente: Luisa, Cynthia y Mara.

Reiteración de la propuesta. Se acercan: Carlos, Luis y Jaime.

Julio se acerca.



MC: -Jessica ¿no vas a venir?

Jessica se encuentra aún dentro de la estancia. Acomoda las mesas y las sillas.

Jes: -¡No!. Yo me quedo aquí...

MC: -¡Bueno!... ¡como quieras!

IZT:

Jessica continúa con su actividad. La MC sigue organizando un juego colectivo.

(6)

TRANSCRIP.

DESCRIP.

MC: -¡Siéntense!

Luisa, Julio y Jaime iban a hacerlo en el diván.

MC: -¡No!. ¡En el piso!.
¡Siéntense en el piso para que los vea a todos!

Los niños se sientan frente a ella. No forman un círculo.

MC: -¿Edgar?... ¿No vas a venir?

En este momento sale la Aux. al patio. Edgar no se mueve. Segundo intento sin éxito.

Aux: -¿Edgar?. ¡Ven!

MC: -¡Tú te lo pierdes!

MC: -¡Vamos a contar un cuento! ¡Un cuento entre todos!

Nueva forma de enunciar la propuesta. La Aux. permanece de pie.

MC: -¿Quién quiere empezar?.
(silencio)

MC: -¿Nadie?... ¡Uy, qué agudados!

Carlos levanta la mano. Toma la iniciativa.

MC: -A ver, empieza Carlitos. ¡Muy bien!
(aplaude).

Ahora, dado que disminuyó el interés de los niños por la actividad iniciada, la Madre Cuidadora intenta iniciar otro juego colectivo.

MC: -¿Nadie va a contar otro cuento?.

[No se le ocurre la posibilidad de iniciar ella y luego involucrar a los niños. En todo caso no es congruente con su "vamos a contar", por que ella se excluye].

(9)

MC: -¡Como quieran!
Entonces vamos a jugar a otra cosa.

En este momento la Auxiliar se acerca a Edgar. Se sienta en el piso junto a él.

MC: -Vamos a jugar al lobo.

Propuesta específica de la MC.

MC: -¿Quieren jugar al lobo?.

Solicita que se exprese el acuerdo con la propuesta.

Luis, Cynthia y Jaime responden gritando "sí". Al parecer conocen de qué trata el juego o al menos aceptan la propuesta.

MC: -¿Quién va a ser el lobo?.

Jai: -¡Yo mamá Mary!.

Autopropuesta.

MC: -¡Muy bien Jaime!
¡Tú serás el lobo!.

Propuesta aceptada por la MC.

La MC empieza a cantar, los niños permanecen sentados. La canción dice: "Jugaremos en el bosque mientras el lobo no está"...etc.)

(13)

La MC interrumpe el juego para hacerle a Luis una corrección explícita. Luis se encontraba formando parte del juego; sin embargo, la enunciación de la pregunta del juego "¿Lobo estás ahí?", no era la adecuada.

TRANSCRIP.

DESCRIP.

MC: -La pregunta...

Habla en términos generales.

MC: -¡Luis!

El niño se vuelve y la mira. La MC ha especificado hacia quién se dirigía verbalmente

MC: -La pregunta, Luisito
es: ¿Lobo estás ahí?.

Luis no responde, la mira.

MC: -¿Lobo estás ahí?...
(cantando).

Lto: -Lobo...ahí (imita la tonadilla).

MC: -¿Cómo es la pregunta Carlitos?.

Car: -¿Cuál?...

MC: -La del juego del lobo.

Car: -¿Lobo... 'tás ahí?...
(cantando).

MC: -¿Lobo estás ahí?. ¡Sí esa es!. ¡Muy bien!.

MC: -Di Luisito, ¿lobo estás ahí?.

Lto: -¿Lobo 'tás ahí?.

MC: -¡Bravo!. ¡Muy bien, Luisito!. (Aplaude).

Pone a otro niño como modelo de lo que quiere que haga Luis.

Reconoce y felicita. La MC insiste hasta que Luis lo hace como lo pide.

(14)

Ahora la MC les dice a los niños que continúen el juego.

TRANSCRIP

MC: -¡Vamos a seguir jugando!.

MC: -¿quién es ahora el lobo?

Jai: -¡Ah, pues sí!.
¡Tú eras el lobo!.

MC: -¡Empecemos!.

MC: -Jugaremos... (canta).

Lto: -¿Lobo... 'tás ahí?.

Jai: -¡Sí ya voy a salir!.

MC: -¡Ay nanital. ¡Ya va a salir el lobo!.

DESCRIP.

Los niños la miran.

Intenta hacer una modificación.
Corrige.

Carlos, Cynthia y Luis imitan la tonadilla. Cuando termina Luis hace la pregunta.

Inmediatamente pone en juego lo que acaba de aprender.

Carlos se pone de pie. Cynthia se levanta. Luis lo hace también. El comentario de la MC funciona como especie de aviso preventivo.

MC: ¡Mara párate, ya va a salir el lobo!

MC: ¡Párate, ándale!

Jai; ¡Ahí voy!

MC: ¡Julio, Luisita, Mara!

¡Córranle, los va a alcanzar Jaime!

¡Córranle!. (aplaude).

MC: ¿Tú no vas a correr?. ¿Quieres que te alcance Jaime?

Inducción directa para la menor.

A Mara la MC le ayuda a ponerse de pie.

Lo dice como respuesta a la pregunta reiterada. Jaime se levanta. Carlos, Cynthia y Luis salen corriendo. Julio, Luisa y Mara se quedan parados.

Julio sale corriendo. Luego lo hace Luisa. Mara permanece de pie.

Mara la mira.

La temporalidad planificada parece no tener efecto, ya que la finalización de la actividad ocurre de forma inesperada; los niños pasan de un juego organizado a otro, dentro de la misma secuencia, que en esencia es libremente elegido por ellos.

La segunda modalidad correspondería al juego colectivo espontáneo. En este contexto ocurren varias cosas que será necesario precisar; la instrumentación tiene diferencias significativas con respecto al juego organizado por las adultas; no obstante, esto no significa que se trate de una actividad desorganizada, por el contrario, al disociarse los niños del juego planificado por las adultas suele ocurrir que dentro de la dinámica del anterior se empiecen a integrar en uno totalmente diferente al que momentos antes realizaban.

En un primer momento los niños se disgregan en juegos independientes y paulatinamente se asocian dentro de "juegos simbólicos", que por naturaleza son más ricos que los individuales. Los juegos estructurados por los niños actúan como una especie de imán que ocasiona la pronta agrupación de la totalidad de los participantes en escena, sin importar su edad o su género.

Como ejemplo de lo anterior se presenta el siguiente extracto de una nota de campo.

MC: ¡Julio, Luisita, Mara!

¡Córranle, los va a alcanzar Jaime!

¡Córranle!. (aplaude).

Julio sale corriendo. Luego lo hace Luisa. Mara permanece de pie.

MC: -¿Tú no vas a
correr?. ¿Quieres que
te alcance Jaime?.

Mara la mira.

La MC abraza a Mara; Jaime ha salido corriendo detrás de Luis y lo ha alcanzado. Corre detrás de Carlos a quien alcanza también. Julio se atraviesa en su camino, quiere esquivarlo pero Jaime le da alcance. Nadie deja de correr. Jaime corre ahora detrás de Luisa, la toca. Jaime corretea a todos los niños.

(15)

TRANSCRIP.

DESCRIP.

MC: -¡Ya los alcanzó a
todos!.

(pausa)

MC: -¡Así no era Jaimel.

Corrección. Jaime sigue corriendo tras los niños. Ahora gritan cada vez que Jaime se acerca a ellos.*

*El juego parece tener un componente emocional que lo hace atractivo a pesar de que no se siguen exactamente las "reglas" (que no sabemos si alguna vez se les han dicho explícitamente).

MC: -¡Debes atrapar sólo
a uno!. ¡No a todos!.

Regla del juego explicitada. Los niños continúan corriendo. Luis corretea a otros. Luis corre detrás de Carlos. Al rato corre detrás de Luisa, la toca. El juego se convierte en correteo generalizado.

MC: -¿Oigan?... ¿Ya no
vamos a jugar al
lobo?... (silencio).

Julio se ha sentado lejos de la MC. Luisa se acerca a mirar a Valeria. Carlos y Cynthia se corretean recíprocamente. Luis y Jaime dan vueltas tomados de las manos.

El juego se dispersa en interacciones independientes. La MC trata de hacerlos volver al juego de grupo.

(16)

Los niños permanecen corriendo por el patio. Ahora Luis correteea a Julio y Jaime corre detrás de ellos. Carlos y Cynthia entran corriendo a la estancia, se acercan a la escalera y regresan al patio corriendo. Cynthia continúa corriendo detrás de Carlos.

(17)

Jaime ha iniciado a emitir sonidos guturales (imita un rugido) y se acerca a Julio y a Luis, se para enfrente de ellos. Luis y Julio se dan la media vuelta y gritando corren alrededor del patio. Carlos se acerca a Jaime. Este juego produce gritos y carcajadas en los niños participantes. Debe decirse que ya no se trata de un simple corretear, sino que es al parecer la persecución hecha por un animal (juego simbólico).

Independientemente de los juegos realizados en el patio, existe otra modalidad que se realiza en este espacio supuestamente no destinado para este fin (como más adelante se explicará); se trata de intentos de realización de actividad lúdica compartida en los momentos de tomar los alimentos.

Es interesante hacer notar que estos episodios se inician como meras secuencias de imitación, que se transforman en el componente primordial del "juego simbólico" desencadenador. Este juego inicia en forma individual y no pasan muchos instantes sin que algún compañero se integre a él y lo continúe, primero imitando y luego añadiendo elementos que desencadenan en la fantasía compartida.

Como en los casos anteriores, cito extractos de los registros de observación para ejemplificar.

22 de Junio de 1993

(9)

Mientras desayunan, Julio y Luisa han empezado a intercambiar sonrisas. Luisa toma la cuchara y comienza a golpear, con el mango de ésta, el mantelillo individual. Julio imita a la niña.

Julio ahora toma en sus manos un bocado que ha escupido y con el cual intenta hacer una bola. Luisa imita a Julio. Ambos ríen. Luisa regresa el bocado al plato y se limpia las manos en su ropa. Julio realiza exactamente lo mismo. Ríen.

Luisa toma un mechón de sus cabellos y con la otra simula peinarlos. Julio la imita.

El siguiente es un extracto de otro registro.

11 de Julio de 1993

(8)

Entre Luis y Julio ocurren una serie de interacciones a través de secuencias de imitación. Luis toma un pedazo de pan y alzando su mano lo pasea por el aire (dando giros) y lo introduce después en su boca. Julio lo imita. Luis vuelve a repetir la secuencia. Julio lo imita. Ahora Luis introduce una variante: saca la comida de su boca y la regresa al plato. Julio imita. Repite Luis la secuencia con otro pedazo de pan. Julio lo imita.

Luis cambia totalmente la conducta: toma uno de los pedazos de pan que hay en el plato, lo remoja en su contenido. Con el bocado en la mano, da solamente dos giros en el aire y lo introduce a la boca. Julio lo imita. Ambos ríen.

Es Julio quien ahora se convierte en modelo. Con el otro pedazo de pan que hay en el plato Julio inicia la secuencia. Toma una cuchara y la golpea contra el pan sumergiéndolo en el contenido del plato. Luis lo imita. Julio suelta la cuchara. Luis lo imita. Julio mete su mano en el plato y saca el pan. Luis lo imita. Julio aprieta dentro de su puño el pan. Luis lo imita. Julio extiende la mano y se lleva el bocado a los labios. Luis lo imita. Julio introduce el bocado a sus labios. Luis lo imita. Julio vuelve a sacarlo. Es imitado de nuevo por Luis. Ambos ríen.

La actividad se transforma ahora en un juego simbólico.

(9)

TRANSCRIP

Lto:-Fssh., ¡es un avión!

(pausa)

Lto:-Fssh...fssh...fssh...

Ambos:-Fssh...fssh...fssh...

DESCRIP.

Pasea sus manos en forma ondulante por el aire.

Ahora Jul. comienza a imitarlo.

Hacen los mismos movimientos. En línea recta primero a la izquierda y luego a la derecha.

(10)

Lto:-Mi avión es más grande.

Comparación.

FSSH... FSSH.. (en voz alta).

Jul:-¡No!... FSSH... FSSH...

Moviendo su brazo.

Imita el tono y movimientos de Luis.

Lto:-Sube más alto mío.

FSSH... FSSH...

Al decir esto se sube a la silla. Mueve su brazo de izquierda a derecha.

Jul:-¡No! mío gana.

PRR...FSSH...

Se sube a la silla e imita a Luis.

El juego continúa así por algún tiempo hasta que los gritos de los niños atraen la atención de la Madre Cuidadora, quien de inmediato pone fin al juego, ya que éste se realiza dentro de un espacio proscrito.

Para todas las modalidades de juego existe una característica común: el hecho de que haya en el un componente que provoca altos niveles de euforia infantil como gritos y carcajadas. El juego, en todas sus manifestaciones tiene un elemento emotivo que lo hace atractivo para todos sus participantes.

El Trabajo Con Material Didáctico

Dentro de la Casa de Cuidado Diario el trabajo con materiales didácticos se instrumenta de formas diferentes sólo para darle inicio. Lo anterior implica, por una parte, la dirección explícita, por otra, incluye la directividad en forma implícita y una más que surge espontáneamente.

De la primera modalidad mencionada, existe una clara singularidad entre la MC y la Auxiliar para darle inicio a la actividad con material didáctico, suele invitarse a los niños mediante instrucciones como las siguientes: "Se tienen que poner a trabajar"; "¿No van a trabajar?", "Busquen un material". Durante el transcurso de la actividad se acostumbra dirigirla específicamente. Esto ocurre debido a que a los materiales debe dárseles un "uso adecuado" que es el que explicitan constantemente tanto la MC como la Auxiliar; las instrucciones específicas comúnmente empleadas son del tipo: "Tienes que..."; "Busca la parejita de..."; "Haz unas... con ese material". Por lo general ni se fomentan ni se permiten otros usos de los materiales.

Si bien es cierto que la diferenciación suele indicarse en forma, una vez que cada niño ha elegido libremente su material y el sitio donde trabajará, se explicita de nuevo por las adultas el hecho de que el "trabajo" debe hacerse de forma individual; puede ocurrir que hasta tres niños se encuentren en la misma mesa pero el desarrollo de su actividad debe efectuarse en forma paralela y nunca (o raras veces) en forma conjunta.

Se sobrentiende que para cada niño habrá, por tanto, un material diferente. El tiempo, al igual que dentro del contexto de juego, destinado para la realización de actividades con material didáctico supone algo no estructurado o planificado de antemano, sino que más bien implica la libre decisión del niño acerca del tiempo empleado para este fin.

Ejemplo:

6 de Marzo de 1993

La MC no se encontraba presente en la C.C.D. Los niños se hallaban al cuidado de la Auxiliar y las actividades que se sucedían no estaban organizadas. Cuando la primera regresa el orden comienza a instaurarse.

MC:-Cynthia y Mara ¿no van a trabajar?.

Busquen un material.

Forma explícita para llamar a los niños al trabajo.

MC:-Juanita, ¿por qué no están haciendo nada esas niñas?.

MC:-Julio ¿qué haces con esas tarjetas?.

Aux:-Eran de Paco.

MC:-Julio ven a buscar un material lándale!.

Explicitación del uso de material en forma individualizada.

Julio se pone de pie y va al cuarto de materiales.

MC:-Cynthia y Mara la trabajar! ¡No las dos con un mismo material, no!.

(Se reitera lo anterior).

MC:-Cada una con un material diferente, por favorcito ¿sí?.

MC:-Paco apúrate con esas tarjetas.

MC:-Julito, en una mesa a trabajar ¡pero ya! ¿sí? por favorcito.

La MC se acerca a la mesa en donde nos encontramos Jaime, Jessica, Luis, Luisa y yo.

MC:-Juanita, que Mara y Cynthia trabajen.(En voz alta).

MC:-Luisita, ino estés de encimosa!. Deja trabajar a las srita. ipor favorcito!.

Como Luisa no se mueve, viene la MC y la toma del brazo haciéndola bajar de mis piernas.

MC:-Ve a buscar un material ino estés de encimosa!.

MC:-Jaime ¿qué haces?.

Jai:-Rompecabezas...(él tenía unos luchadores no un rompecabezas).

MC:-Luisito lsiéntate bien!.

*Corrige detalles minimos.

MC:-Jessica, no veo que estés haciendo algo. Deja de molestar a la srita. Haz unas sillas con ese material.

La MC dirige la actividad que debe realizarse.

Jessica tenia unas piezas ensamblables.

MC:-Jaimito, estos monos no son material para para trabajar, busca otra cosa.

Especificacion de que el material es diferente de los juguetes.

La MC le quita de las manos los muñecos luchadores.

El ejemplo anterior muestra con claridad, en una misma secuencia, las características descritas en el texto supracitado.

Por otra parte, la modalidad de elección libre por parte del niño en cuanto al inicio suele tener como característica común el que ellos informen a la MC o a la Auxiliar acerca de su "proyecto"; esto es, que avisen que trabajarán con material

didáctico o bien que anticipen lo que realizarán específicamente con él. El niño, al igual que en la modalidad antes citada, elige el material y el sitio (la silla y la mesa) donde dará inicio a la actividad. Mientras trabaja es costumbre que tanto la MC como la Auxiliar expliciten las características del "uso correcto del material".

En ambas modalidades, independientemente de las correcciones o indicaciones de las adultas, se da el caso de que los niños comenten o pidan evaluación (implícitamente) acerca de sus proyectos o de sus productos. Cito aquí otro ejemplo.

6 de Marzo de 1993

(15)

TRANSCRIP.

DESCRIP.

En este momento Jessica había formado una especie de cilindro con la totalidad de la macilla que utilizaba.

Jes: -Mire...

MC: -Miro (no la mira).

Jes: -¿Ya vio lo que voy a hacer?.

MC: -¿Qué vas a hacer?.

Jes: -Una lata de refresco.

MC: -¡Ah qué bonita!.

Luego cuando termines me la enseñas.

La MC no hace ninguna sugerencia de elaboración de la acción a la niña.

Jes: -Cuando termine...

MC: -(la interrumpe) Sí, cuando termines.

El contexto de trabajo parece llevar implícitas algunas peculiaridades tales como: el "uso adecuado" del material y el uso del material dentro de un espacio claramente diferenciado. Hablaré aquí de la primera, el uso correcto del material supone que los niños debieran saber qué hacer con el material didáctico que empleen, supone también que se debe tener presente que para cada niño se usa única y exclusivamente un solo material sin que exista la posibilidad de combinar diversos materiales (que el propio niño pudiese seleccionar) o bien sin que se posibilite el hecho de compartir los materiales entre los niños.

Saber hacer "uso adecuado" del material significa también tener presente la clara diferencia entre su empleo y el uso de un espacio destinado exclusivamente para ello: la estancia.

Finalmente, las agrupaciones (en las mesas) y el uso del material se encuentra indiferenciado en cuanto a la edad o al género de los niños. Sin embargo, existe un factor significativo que es necesario precisar. Se supone que debiera emplearse el material didáctico de acuerdo a la edad de quien lo elige, esto es, existen materiales destinados a cada edad de los integrantes de la Casa de Cuidado Diario, aunque de hecho en esta casa lo anterior no ocurre.

El trabajo implica además, como ya se ejemplificó, hacer uso exclusivo de material didáctico y no de juguetes; el trabajo y el juego son contextos espacial y temporalmente diferenciados, aunque en la práctica los propios niños incurrir en el juego en los momentos de estar trabajando.

El contexto de alimentación en la Casa de Cuidado Diario

A esta actividad se le da inicio previas indicaciones específicas tanto de la MC como de la Auxiliar. Los niños pueden elegir libremente el sitio de su predilección para tomar sus alimentos. La instrumentación compete a las adultas. Cuando se sirve la comida no se hacen distinciones en cuanto al sexo o a la edad de los niños, es decir, la forma común de organización conlleva la espera de turnos para servirseles. Al inicio y al término de la hora de tomar los alimentos los niños deben llevar su platos a la cocina. Lo anterior dentro de la C.C.D. constituye una norma explicitada tanto por la MC como por la Auxiliar.

Con la finalidad de hacer evidente ésto se cita a continuación otro extracto de un mismo registro de observación.

19 de Julio de 1993

(17)

La hora de la comida se acerca, así que la MC hace indicaciones específicas a modo de preparativos. Les indica que hagan una fila para lavarse las manos. En la fila no se da prioridad a elementos como la edad, la estatura o el sexo de los niños. Únicamente ellos se incluían conforme iban llegando, es decir, que tendrían que esperar turno.

(18)

De acuerdo al orden en que los niños iban entrando a la estancia, la Auxiliar tendría que servirles. Previo a esto, los niños espontáneamente (excepto la más pequeña) toman su mantel y su plato y lo colocan en el sitio elegido libremente para tomar sus alimentos.

El siguiente es un ejemplo perteneciente a otro registro.

7 de Junio de 1993

(5)

La MC sirve los alimentos, mientras la Auxiliar va llamando a los pequeños para que vayan a la cocina por su plato.

TRANSCRIP

DESCRIP.

Aux.-A ver... ¿quién se sentó primero?

La MC ha servido un plato. Se lo da a la Auxiliar.

Todos levantan la mano al mismo tiempo.

Aux.-Vamos por orden ¿sí?

Interviene para establecer un principio de organización.

MC.-Que vengan de la primera mesa Juanita.

Ofrece un criterio para la secuencia.

Aux.-Carlitos, ven por tu plato.

Toma un criterio y lo aplica. Carlos va por su plato a la cocina.

MC.-Dale a Luisa, porque ya van a venir por ella.

Modifica la regla anterior con una explicación.

Aux.-¡Luisita ven por tu sopa!

Luisa va por su sopa a la cocina. Luis se da cuenta e interviene desde su asiento.

(6)

Lto.-Iba yo, Juanita (en voz alta).

Reclama, con base en el principio de organización establecido por la MC.

Aux.(silencio).

Lto.-Iba yo, Juanita (gime).

MC.-Sí, mi amor... ibas tú. Ahorita te damos.

Acepta la reclamación.

La MC sirve tres platos.

Aux.-¡Ven Luisito por tu sopa!

El niño se acerca corriendo.

MC.-¡Que no se vayan a quemar Juanita!

Aux: ¡Cynthia y Mara, su
sopa!

MC: (Dirigiéndose a
Cynthia). -¡Llévale el
plato a Mara!

Cynthia regresa a la mesa con su plato.

A Mara se lo ha llevado la Auxiliar. La MC ha servido más platos.

A Mara se le ha llevado el plato puesto que es la más pequeña. Se hace con la finalidad de evitar accidentes.

La temporalidad de esta actividad varía de acuerdo a la velocidad con la que cada uno de los niños coma, es decir, que aunque se ha establecido un tiempo de inicio, no del todo rígido o estricto, existe cierta flexibilidad en cuanto al intervalo de duración que se da para permitirle al niño comer. Si bien es un hecho que este intervalo es largo, en términos generales, ello no significa que el niño pueda prolongarse indefinidamente para consumirlo. Este factor es el que hace operativa la actividad. De aquí se desprenderían varias reglas explícitas que citaré en otro momento. Por otra parte, la MC les permite a los niños elegir la cantidad de alimentos o incluso lo que prefieran ingerir.

A propósito de lo anterior abundan los ejemplos. Comienzo por mencionar alguna estrategia empleada por la MC para impedir que el tiempo destinado a la comida se prolongue demasiado.

22 de Junio de 1993

(30)

Los niños se encontraban tomando su desayuno. Uno de ellos lleva ya bastante tiempo mirando únicamente su plato.

TRANSCRIP

MC: -¡A ver si ya nos
vamos apurando,
Paco!. (silencio)

MC: -¡Ya te tardaste
mucho!.

Fco: -¿Mucho?.

MC: -Sí. ya tienes aquí
mucho tiempo
comiendo.

DESCRIP.

Instrucción directa para aumentar la
velocidad de la actividad

Explicación de la razón de la
instrucción.

Glosa de la explicación previa.

MC: -Sí ya te tardaste.

Andas muy lento.

Fco:(sonríe).

MC:-Leen...too

Reiteración y nueva glosa.

Enfasis de la glosa a través de la articulación de la palabra.

MC: -¿Conoces a las tortuguitas?

Hace uso de una analogía a partir de su última glosa.

Fco:-¡Sí!

MC:-Bueno pues tú te parece a una de ellas, ¿sabes porqué?
(silencio).

MC:-Te parece a ellas porque estás lento.

Fco:(sonríe)

MC:-¿No vas a jugar?

Modifica la estrategia.

Fco:-¡Sí!

MC:-Pues entonces apúrate a comer iándalel.

El niño continúa tomando su desayuno.

El siguiente es un ejemplo de la posibilidad de elección en lo que se va a ingerir.

22 de Junio de 1993

Los niños se encuentran tomando su desayuno.

TRANSCRIP.

DESCRIP.

Car:-Juanita, me das pan pó favó.

Solicita de acuerdo con la regla de "cortesía".

MC:-¡Por favor!

Corrige pronunciación.

Car:-(silencio)... Juanita, me das pan pó favor.

Repite con la corrección.

(17)

Aux:-¡Sí ten!

La Aux. le da uno de su propia elección. El niño no lo toma.

MC:-Juanita, mejor pregúntale de cuál pan quiere.

Aux:-¿Le pregunto?...

Reconoce las preferencias del niño.

MC: -Sí, porque ya ves
que a él no le gusta
el pan blanco como a
los demás.

La actividad de tomar alimento ocurre dentro del espacio destinado al trabajo, lo que en algunas ocasiones suscita el que los niños tiendan a vincular el comer con el trabajar.

Es interesante señalar que aunque juego/trabajo/alimentación son contextos diferenciados y delimitados espacial y temporalmente, suele ocurrir (con relativa frecuencia) que en este último contexto el "juego simbólico" transforme la actividad original en una totalmente distinta. El juego en este contexto (prohibido como una regla explícita), tiene matices diferentes ya que, como se indicó comienza como una secuencia de imitaciones que desencadenan en una actividad lúdica en donde lo imaginario es compartido.

2.2 LAS ACTIVIDADES EN EL HOGAR DE ORIGEN

Dentro del Hogar de Origen puede hablarse de 2 tipos básicos de actividades: a) las de no-juego (o trabajo doméstico) y b) las de juego (que incluyen también a las de esparcimiento y descanso). El primer rubro se refiere a las actividades propias del trabajo doméstico, que incluyen: cuidado y crianza infantil, alimentación y aseo de la casa.

El trabajo doméstico, en este caso particular, se estructura de tres formas diferentes: 1) las actividades que realiza únicamente la madre; 2) las infantiles dirigidas por la madre y 3) las infantiles espontáneas. Dado que se trata de una familia de madre divorciada con tres hijas de sexo femenino se sobreentiende que no hay distinciones genéricas para su ejecución, aunque existen en cuanto a la edad de las niñas, lo cual implica una distribución de roles que en su momento se describirá.

Al darle inicio a las actividades domésticas individuales la madre instiga verbalmente a las niñas para Julio introduce el bocado a sus labios. Luis lo imita. que realicen algo que no implique su presencia en el espacio en que ocurría su ejecución. Así, por ejemplo, mientras la madre se encontraba lavando la ropa o cocinando, era común observar que las niñas tendrían que hallarse jugando. Instrumentar la actividad de esta manera tenía, al parecer, una finalidad práctica: sacar a las niñas de escena evitaba el que pudieran surgir accidentes. No debe entonces extrañarnos el hecho de que tal circunstancia llevara a su vez implícita alguna norma al respecto (dicha norma se vincula con

el hecho de que en el Hogar de Origen la madre tiene por costumbre involucrar a las niñas dentro del trabajo doméstico) y que, por otra parte, pudieran llevarse al cabo actividades paralelas.

Por lo que toca a las actividades domésticas dirigidas por la madre puede decirse que, en apariencia, éstas parecían estar planificadas de antemano; sin embargo, no ocurría así puesto que la madre acostumbraba iniciarlas con una indicación específica que no se circunscribía a un marco temporal definido, como en el caso de las actividades arriba señaladas. Esto significa que, a diferencia de las anteriores, la temporalidad para su instrumentación ocurría en forma azarosa. En ocasiones el trabajo doméstico dirigido, da cuenta de la involucración por la madre de las niñas en los quehaceres domésticos aunque la mayor parte de las veces se organizaba como una estrategia para intentar distraer la atención infantil de sucesos desagradables, como lo serían por ejemplo las constantes fricciones entre las hermanas. Se ejemplifica en primer lugar el hecho de involucrar a las niñas dentro de alguna actividad doméstica y a continuación el empleo de esta involucración como una estrategia de distracción.

5 de Agosto de 1993.

(8)

La madre se encuentra en la cocina mientras que en la estancia-comedor se encuentran las niñas. La bebé ha empezado a llorar y la mayor intenta llamar la atención de su madre al respecto.

C:-¡Mamá! (gritando).

M:-¿Qué pasa C.?

C:-La bebé quíe teta.

M:-Sí, ya se la llevo.

La madre sale de la cocina y deja un biberón en la mesa del comedor, para a la bebé en una silla mecedora y la coloca en el piso. Da una instrucción a la niña mayor.

(9)

M:-C. tráeme la teta.

Está ahí en la mesa.

C. lleva el biberón.

4 de Agosto de 1993

C. sale de la recámara y se acerca a su madre llamándole la atención en forma no verbal (le jala la blusa). La madre, quien se encuentra

cargando a M., interpreta este gesto como indicio de solicitar atención. Intenta cargarla sobre sus piernas lo cual provoca el estallido de llanto de M.

(13)

M: ¡Uy!... (sonríe)... no quiere M. bajarse.
Mira te presto mi monedero para que compres chicles, ¿sale?

C: ¡No! (gime).

M: A ver M. bájate tendido.

M. se estremece violentamente entre los brazos de su madre. Cynthia por su parte se tira al piso y comienza a patelear llorando.

(14)

M: ¡Qué fea niña!

C. patea más y se arrastra por el piso llorando. M. llora aún con más fuerza.

M: ¡Uy, pero qué fea!.
(pausa)

M: C., lleva las servilletas sucias a la basura, lándale!. (guiña un ojo).

C. se incorpora, deja de llorar y verbaliza con su madre.

C: ¿Llevo?.

M: Sí por favorcito, ándale.

C. toma las servilletas usadas y las deposita en el bote de basura. Al irse ella, M. deja de llorar.

Es importante señalar que, para el primer caso la madre hace uso de instrucciones verbales específicas que casi inmediatamente son obedecidas por las niñas. Esto es interesante mencionarlo puesto que evidencia el hecho de que la propia madre

constantemente involucra activamente a las niñas más grandes activamente en las tareas propias del hogar y, a la vez, éstas asumen el papel que la madre les otorga. Aquí también se debe señalar que las instrucciones en este contexto son muy claras, a diferencia de lo que ocurre con otro tipo de indicaciones dadas por la madre, que ésto suceda da cuenta de que para las niñas resultan evidentes tales instrucciones y de ahí su respuesta. Con respecto a la duración de las actividades debe decirse que éstas concluyen una vez que las niñas realizan lo indicado por la madre y que, por cierto, sólo se trata de pequeñas asignaciones relacionadas con "llevar", "traer" o "tirar" objetos diversos.

Finalmente, las actividades domésticas espontáneas, se refieren a aquellas que las niñas realizan por iniciativa propia. En este tipo de actividades habrá que detenerse para distinguir dos tipos diferentes, dependiendo de si la realización va precedida o no de una anticipación verbal por alguna de las niñas. De la primera como se aprecia en el siguiente ejemplo, puede decirse que se trata de una sugerencia o petición infantil que tiene como finalidad el intento de involucración activa dentro del trabajo doméstico.

11 de Agosto de 1993.

Alrededor de las 14:00 hrs. C. se asoma a la cocina y verbaliza con su mamá. Las niñas antes de tomar sus alimentos se encontraban durmiendo la siesta.

(3)

C: -¿Ayudo?

M: -¡Orale pues!... Todas ayudamos (sonríe).

C: -¿Qué llevo?

M: -¡Ten lleva el plato con fruta!

C. recibe el plato con fruta y lo lleva a la mesa.

M: -¡Con cuidado!

C: -Sí... no cae

M: -Sí no se te vaya a caer porque se riega la fruta en el piso

C. coloca el plato con fruta sobre la mesa.

C: -¿Ya 'tá todo?...

M:-Casi todo... ¿quién falta?

C:-¡M!.

M:-Sí, ve a despertarla, córrele.

14 de Agosto de 1993.

La madre entra a una de las recámaras y a los pocos instantes sale con la bebé a quien va a asear. Cynthia pide participar en la actividad.

(10)

C:-¿Traigo pañal mami?

M:-Ya lo traje imiral...
gracias de todas formas.

C:-¿Qué ayudo?

M:-¡Ah, ya sé!... tráeme el talco por favor.

C. asiente y sonrío. A los pocos instantes regresa a la estancia con un envase de talco. Se lo da a su mamá en sus manos.

De la otra modalidad (la que no lleva anticipación verbal por parte de las niñas) tal vez pudiera decirse que esté relacionada con alguna posible interiorización de reglas establecidas dentro del propio hogar o bien dentro de la C.C.D.. Así podría citarse un ejemplo más: el llevar los platos a la cocina al terminar de tomar sus alimentos. Como fuere, para ambas submodalidades una vez que las niñas se han integrado al trabajo doméstico, la madre acostumbra instrumentar el desarrollo de dicha participación indicándoles específicamente lo que habrán de realizar.

Dentro de este contexto deben considerarse también la alimentación y el aseo personal. A la primera actividad se le da inicio previas señalizaciones (indicaciones específicas) por parte de la madre. Las niñas no eligen libremente el sitio donde tomarán sus alimentos, ni la cantidad de comida que quieran ingerir. La instrumentación de esta actividad compete a la madre, la forma habitual de organización es a través de la atención simultánea, esto es, llevarles a las niñas sus platos al mismo tiempo a la mesa.

Resulta interesante destacar que una de las indicaciones comúnmente empleadas para darle inicio a esta actividad consiste en llamarlas como si se tratara de un juego, de hecho, la instrucción alude explícitamente al comienzo de un juego colectivo

llegando la madre incluso a llamar a las niñas con el nombre de una muñeca (La Comiditas). Esta forma de denominar a la actividad difiere considerablemente de lo que habitualmente ocurre dentro de la C.C.D. en donde el comer no era nunca llamado juego y donde además ni siquiera se permitía la aparición de éste dentro de tal contexto. Con el siguiente ejemplo se intenta clarificar cómo se instrumenta la actividad dentro del Hogar de Origen estudiado.

11 de Agosto de 1993.

Una de las niñas se sienta junto a su madre. Esta le ayudará a tomar sus alimentos.

(7)

M: -¡A ver gordita!...

m: -¡No!..

M: -¡Vamos a jugar a la comidita!. ¿sale?.

m: -(ríe).

M: -¡A ver!... tú eras la comiditas ¿sale?...

m: -(ríe).

M: -¡Hmm qué ricol. (le da una cucharada de sopa).

M: -¡A ver!.

M. acepta el bocado y continúa comiendo.

Es interesante señalar, por tanto que el juego y la alimentación no son en este caso contextos diferenciados espacialmente o delimitados temporalmente; sin embargo, debe notarse que a pesar de que se instrumente como un "juego de representación" no involucraba (a diferencia de lo que sucedía en otros momentos y actividades, como más adelante se señalará) a todas las partes componentes y, por tanto, no producía altos niveles de excitación (como los de la C.C.D., o bien como los de la propia casa en los momentos del baño infantil). Esto hace pensar que lo anterior ocurriera debido a que la actividad la organizara un adulto o bien, a la distancia que separaba a la madre/hija con respecto de la hermana, esto es, que la que ocupaba un sitio en la mesa se hallaba lejos de la madre y la hija que se hallaban sentadas en un sillón, lo que hacía que aquella fuera exclusivamente observadora pasiva de las actividades de éstas.

En el transcurso de la actividad la madre habitualmente emplea dos tipos diferentes de estrategias para instigar a las niñas a tomar sus alimentos. Una es el modelo de competencia y otra se relaciona con la posible consecuencia

(positiva o negativa) de terminar lo que se les ha servido. Normalmente en el modelo de competencia la madre recurre a mostrar o hacer evidente la conducta ajena y, en el segundo caso se instaba a las niñas a comer prometiéndoles una recompensa (en caso de terminar) o bien un castigo (en el caso contrario). En el Hogar de Origen la estrategia comúnmente empleada era la del uso de recompensas a diferencia de la C.C.D. donde lo común era el que los niños tuviesen que terminar la totalidad de lo que se les servía. A parte de estas estrategias, la madre recurre a una indicación explícita, que implicaría más bien una regla, relacionada con el terminarse la totalidad de lo que se les ha servido.

6 de Agosto de 1993

C. ha dejado de comer. Observa a su madre y a su hermana que se encuentran en el sillón. La madre verbaliza con C.

(12)

M: -¡Come!... No quiero
ver que dejes de
comer.

C: -¡Quio Pecsí! (gime).

M: -¡No!... ahorita come
luego tomas Pepsi
¿sale?.

C: -¡No!.

M: -¡Come C.!

C: -¡Pec-sil (grita).

La madre la ignora y continúa dando de comer a M. C., por su parte empieza a llorar.

M: -¿Quieres que no te de
Pepsi?
(silencio)

M: -Bueno, pues entonces
come.

C: -¡Pecsí! (gritando).

M: -Ya te dije que no.
Ahorita come y luego
te doy Pepsi.

C. comienza a llorar.

M: -Aquí no tenemos
 tablita como la mamá
 Mary, pero tenemos
 chancla ¿Quieres
 chancla?

Por otra parte, debe decirse que la temporalidad varía de acuerdo a la velocidad con la que las niñas coman, exceptuando por supuesto a la bebé, es decir, aunque se ha establecido un tiempo de inicio que no es rígido, existe flexibilidad en cuanto a la duración que se da para terminar de comer. En términos generales esto significa que aún cuando el intervalo de duración era prolongado ello no daba lugar a que las niñas permanecieran indefinidamente comiendo. Cabe destacar que en la C.C.D. la temporalidad para terminar de ingerir la comida no estaba suscrita a un horario rígido sino que éste resultaba flexible para los niños ya que, podían comer de acuerdo a su propio ritmo aunque esto no significa, al igual que en el Hogar de Origen, que ellos se pudieran prolongar indefinidamente en consumirlos.

Una actividad más que se considera dentro de este rubro es el aseo personal. Como en el caso de las anteriores, esta actividad tiene una forma de organizarse. El inicio se daba a través de instrucciones específicas o comentarios explícitos por parte de la madre. Una vez que se ha llamado a las niñas, la madre intentaba instrumentar la actividad y para ello especificaba a cada niña qué era lo que debía hacer, lo que se traduce en una involucración activa. Aún cuando la involucración surja en forma espontánea por parte de las niñas, la instrumentación correspondía al adulto. En el transcurso de la actividad, como se verá en el siguiente ejemplo, la madre emplea una estrategia de atención simultánea, así se encontraba que mientras bañaba a la bebé, las 2 niñas más grandes podían en este lapso jugar dentro de la tina, luego daba opción para que alguna de éstas eligiera quién sería atendida en primer término.

10 de Agosto de 1993

La madre se dirige a la recámara y comienza a sacar lo que utilizará para el baño de las niñas. Cynthia sigue a su mamá y pide dejarle ayudar.

(20)

C: -¡Yo 'yudo!.

M: -¿Qué quieres llevar, a
 qué me ayudas?.

C: -¡Llevo toallas!.

M: -¡Sale pues!. Lleva las
 toallas. ¿Ya sabes a
 dónde ponerlas?.

C:(asiente).

La madre intenta involucrar a M. dentro de esta actividad.

M:-¿Quieres ayudar?...

m:(no asiente).

M:-¡Uy, qué floja niña!

La madre y las niñas entran al baño. Luego de enjabonaras las deja que jueguen un rato dentro de la tina.

9 de Agosto de 1993

Mientras las niñas se encuentran en la tina jugando la madre baña a la bebé. Luego que termina de vestirla atiende a las primeras.

(9)

M:-Bueno a ver... ¿quién quiere que le lave la cabecita primero?

C:-¡Yo! (grita).

m:-(gime).

M:-¡Ni modo M. te ganaron!

Después de bañar a C. la madre continúa con el aseo de M. y posteriormente continúa vistiéndolas.

(25)

M:-¡A ver!... vamos a ponernos guapas.

M:-¡Ven C. tú primero!

m:-(gime molesta).

M:-Sí ella primero porque a ella la bañé antes que a tí gordita.

m:(llora)

M:-¿No?

m:(llora)

M:-Bueno no, entonces tú primero.

C:-¡No!(molesta).

M:-Bueno ¡ya sé!...

Entonces al mismo
tiempo las dos para
que no se enojen.

M:-¡C. ponte el calzón! y
a Mara le pongo el
suyo.

Esta estrategia hacia operativa la actividad ya que, no se prolonga indefinidamente sino que transcurre dentro de ciertos parámetros temporales implícitamente establecidos. Recuérdese que dentro del Hogar lo común es que la distribución que se hace del tiempo hace que las actividades sean preparatorias de otras posteriores, de ahí que se tengan que circunscribir a ciertos límites.

La misma forma de organización ocurre en el momento de vestir a las niñas. Sin embargo, debe precisarse que tal estrategia tiene una desventaja puesto que, como se ha observado, su empleo suscitaba frecuentes fricciones entre las niñas. De este aspecto me ocuparé en otro momento. En el momento de vestir, a diferencia de lo que ocurría a la hora de comer, la madre permite a las niñas elegir el tipo de ropa que usarán e incluso otorga libertad en cuanto a la preferencia de permanecer sin ella. Los siguientes son ejemplos extraídos de registros de observación diferentes.

10 de Agosto de 1993

M:-¿Se quieren poner de
pantalón o vestido?.

C:-¡Vestido! (sonríe).

M:-C. quiere vestido y tú

M. ¿qué quieres?.

¿Pantalón?.

m:-(silencio)

M:-¿vestido?.

m:-(silencio)

M:-¿Te dejo así?.

m:-(asiente).

M:-¡Andale pues!.

(pausa)

M:-Entonces vamos a
ponerle a C. su
vestido. ¿Cuál te
pongo?. ¿cuál
quieres?.

C:-Azul...

M:-¿El azul?.

C:-(asiente).

M:-¡Ese está bien padre!.

C:-(asiente).

La actividad de aseo personal concluía una vez que la madre daba instrucciones específicas para darle inicio al descanso. Es importante mencionar que dentro de esta casa existían dos modalidades del mismo. Por una parte, se encuentra el descanso infantil que implicaba el tomar una siesta y por otro lado, el descanso (o esparcimiento) en el que por ejemplo las niñas miraban la televisión. Se hace la distinción debido a que durante su ocurrencia se suscitaban diversas actividades en forma paralela. Así, se encontraba que mientras las niñas dormían la siesta la madre acostumbraba realizar algunas otras actividades del trabajo doméstico tales como planchar, cocinar, coser la ropa, etc. Mientras que en el otro caso, la madre empleaba este tiempo en tomar sus alimentos o bien realizar actividades no-domésticas.

El Contexto de Juego Dentro del Hogar de Origen

El juego puede estructurarse de dos formas diferentes puede ser dirigido o bien espontáneo. El juego dirigido pareciera estar planificado, incluye un momento de inicio con indicaciones explicitadas, como se ejemplificará a continuación. Sin embargo, es curioso que aunque se trate de un juego la madre no se detenga a averiguar si las niñas están o no de acuerdo con su propuesta. Las reglas del juego se explicitan en el transcurso del mismo. La temporalidad está implícitamente delimitada ya que, los juegos no terminan de forma inesperada, sino que se dan por concluidos una vez que la madre anuncia que realizará alguna otra actividad. Pueden existir ocasiones en las que la secuencia del juego se repita desde su inicio a petición de las niñas.

14 de Agosto de 1993

La madre junto con sus hijas se encuentran sentadas en la sala. Aprovechando que a M. le ha pedido su mamá que tire un pañal a la basura, la madre planea una actividad para jugarle una broma a M.

(13)

M:-¡Vénganse vamos a
escondernos!. ¡Vamos
a escondernos de M!

Corremos a escondernos en una de las recámaras y al poco rato se oye que M. nos busca., C. empieza a reírse la madre la corrige.

M:-Shh..¡calladita! (en
voz baja).

C:-Ahí viene...

M:-Shh...que no nos
encuentre.

C:-Ahí viene...

M:-Shh...

M. se acerca hasta donde nos encontramos. Ahora C. se auto-propone para continuar el juego. Sin embargo la madre le avisa que tiene que realizar otro tipo de actividades.

Como sea, en el juego dirigido la madre además de operativizarlo se involucra dentro del mismo.

La otra modalidad del juego correspondería al espontáneo: puede decirse que este tipo de juego es que el que ocurriría con mayor frecuencia dentro de la casa. Así, las niñas constantemente se veían involucradas en actividades lúdicas de esa índole. El juego espontáneo tiene peculiaridades que será preciso describir. Normalmente se trataba de acciones individualizadas surgidas a partir de la exploración de lugares u objetos existentes dentro de la casa. Por naturaleza los juegos son diferentes para cada una de las niñas y difícilmente llegan a asociarse dentro de algún juego compartido. Suele ocurrir que las simbolizaciones ocurran con frecuencia en el caso de la más grande, pero no tienen el alto nivel de creatividad y euforia que alcanzaban los juegos colectivos ocurridos dentro de la C.C.D.

12 de Agosto de 1993

(26)

C. inicia un juego simbólico. Se mete debajo de la mesa y dice viajar en Metro.

(26)

C:-¡Vó en me-to, mami!

M:-¿A dónde vas en el
metro?.

C:-A Candalía.

M:-¿A Can-de-la-ria?.

Corrección de pronunciación

C:-(asiente).

(pausa)

C:-¡Adiós!.

M:-¡Adiós C. que te vaya
bien!.

(27)

Más adelante C. emite una serie de sonidos del tipo "uuh"... "plic"... "mmh" (brinca al emitir el sonido). repite luego la secuencia de sonidos. Finalmente verbaliza gritando: "Candalia". Sale de debajo de la mesa. Repite una vez más toda la secuencia descrita. M. no se involucra en el juego iniciado por su hermana.

Como se indicó, no era común observar juegos compartidos surgidos en forma espontánea. Los que llegaban a ocurrir se hallaban inscritos dentro de alguna otra actividad, como sucedía por ejemplo en el caso del aseo personal y, consistían en la manipulación de objetos. Otros, aunque no implicaban la manipulación de objetos, pueden también considerarse dentro de este rubro ya que se trataba de interacciones verbales (bromas) de las niñas con la madre. Ambas modalidades desencadenaban considerables niveles de emotividad puesto que se trataba de situaciones que contenían elementos divertidos para las involucradas.

ANALISIS

En términos generales puede verse que aun cuando en ambas instituciones (Hogar de Origen y C.C.D.) las actividades son significativamente diferentes en sus contenidos pueden; sin embargo distinguirse elementos comunes en cuanto a su instrumentación. Es ya sabido que dentro de la C.C.D. podrán reconocerse tres tipos básicos de actividad: juego, trabajo y alimentación. Estas actividades podían integrar a la mayoría o a la totalidad de los presentes. Las actividades se estructuraban a través de instrucciones explícitas (para el trabajo, el juego y la alimentación); instrucciones implícitas (trabajo y juego) o bien surgir en forma espontánea (trabajo, juego). Mientras que en el Hogar se pueden distinguir dos tipos básicos de actividades: a) las del juego (incluyen al descanso y/o esparcimiento) y b) las de no-juego (trabajo doméstico, que es de hecho como en el presente trabajo se le denominará). Tales actividades pueden instrumentarse de acuerdo a tres formas claramente definidas: 1) las que realiza únicamente la madre; 2) las dirigidas por la madre y 3) las espontáneas: Con fines expositivos, convendrá centrarse en las dos últimas modalidades ya que, son estas las que permiten establecer puntos de comparación.

Antes de dar paso a las distinciones, conviene señalar una característica exclusiva de la C.C.D. y que se relaciona con el contexto de trabajo. Independientemente del tipo de instrucción que se de para su inicio, lo que resulta interesante destacar es la vigilancia en el "uso adecuado" de los materiales didácticos y la restricción del uso de esos materiales que pudiera interpretarse, por parte de las adultas, como "juego". No existía diferencia genérica en cuanto a la agrupación infantil en mesas ni en cuanto al empleo de materiales o con respecto a la selección de éstos de acuerdo a la edad. El trabajo excluye al juego, así los materiales a usar serán sólo los didácticos y no los

juguets. Esta característica da razón del tipo de relaciones que entre los niños podían surgir y de lo estricto que la norma al respecto podía ser. Estos aspectos los explicitaré con detalle en su momento.

Por lo que toca a los puntos de comparación se tiene que destacar que las diferencias son significativas en el Hogar de Origen con respecto a la C.C.D. Mientras aquí las adultos intentan organizarlo sin lograrlo del todo, en el Hogar de Origen la madre consigue organizarlo en su inicio y a semejanza de la C.C.D. no se detiene a averiguar si las niñas están o no de acuerdo en la propuesta que ella hace. Otra característica diferencial se relaciona con el que éste no termina de forma inesperada sino que se concluye explícitamente y puede repetirse. En contraste con la C.C.D., hay involucración por parte de la madre en el juego dirigido; sin embargo debe recordarse que la Auxiliar sí se involucraba en éste.

La otra modalidad del juego (el espontáneo) tiene matices diferenciales respecto de la C.C.D. Así, en lugar de surgir de una disgregación y de una nueva integración infantil a partir de algún juego iniciado por un adulto (como en la C.C.D.), en el Hogar se trata de una constante actividad individual en donde, de forma simultánea, se exploran lugares y objetos. Los juegos espontáneos compartidos ocurren raras veces y se asocian con la ejecución de alguna actividad paralela (vgr. el baño infantil). Como fuere, es en la actividad compartida donde se registran los más altos niveles de emotividad (gritos, carcajadas) que sin embargo no poseen los mismos niveles de creatividad infantil que ocurrían dentro de la Casa de Cuidado Diario donde los juegos desembocaban en representaciones simbólicas altamente ingeniosas y por tanto atractivas para los participantes. Además debe decirse que en el caso del hogar de Origen lo común eran los juegos individualizados que tenían como característica el bajo nivel de euforia y creatividad. Esto se menciona puesto que a diferencia de lo ocurrido en la C.C.D. en el Hogar este tipo de juegos difícilmente se transformaban en interacciones compartidas surgidas en forma espontánea.

Con respecto al contexto de trabajo doméstico, dentro del Hogar puede hablarse de las actividades que realiza sólo la madre; las dirigidas por ella y las espontáneas. Al igual que en la C.C.D. ocurre que existen actividades en donde no hay involucración infantil lo que lleva consigo el sacar a las niñas de escena (p. ej. en ambas instancias, cocinar significaría tener que alejar a los niños del sitio donde se realiza tal actividad). Las actividades dirigidas parecen no estar planificadas; sin embargo, la madre les da inicio a través de instrucciones específicas azarosas, es decir, no hay una temporalidad específica, sino que más bien se implementan como una estrategia para intentar distraer la atención infantil de eventos desagradables. Es importante destacar que, independientemente de las circunstancias, la madre acostumbra involucrar a las niñas en actividades domésticas sin hacer distinción de acuerdo a la edad de las mismas y, dicho sea de paso, en la C.C.D. se encuentra una incipiente involucración infantil (de acuerdo con lo reportado por la propia Madre

Cuidadora) en quehaceres domésticos. Aquí tampoco se hacía distinción respecto del género o la edad de los participantes. Puede mencionarse, a título de ejemplo, el caso del lavado de batitas en pequeños lavaderos presenciado en las visitas iniciales a la Casa de Cuidado Diario, en donde no importaban ni el sexo ni la edad de los involucrados.

Finalmente, las actividades domésticas espontáneas incluían dos maneras diferentes de instrumentarse, por una parte eran anticipadas verbalmente por las niñas (en el caso de la C.C.D. se enunciaba el proyecto de trabajo infantil) y, por otra se iniciaba simplemente la actividad sin previa enunciación (recuérdese por ejemplo el caso de la Casa de Cuidado en donde se llevaba el plato a la cocina). De la segunda modalidad pudiera decirse que su realización está relacionada con alguna posible interiorización de reglas establecidas en ambas instituciones, esto es, que habría similitudes entre lo enseñado en el Hogar de Origen y lo enseñado dentro de la Casa de Cuidado Diario. Sucede también que, tanto en la Casa como en el Hogar, en estas submodalidades de actividad son las adultas (la MC y la madre biológica) quienes involucran a las niñas indicándoles lo que habrán de realizar, así en la C.C.D. era común escuchar: "...Busca la parejita de...", "...haz otro...", y en el Hogar: "...pon el frutero en la mesa...", "tira el pañal en el bote..." etc.

Aún cuando la alimentación dentro del Hogar de Origen se halla inscrita en el trabajo doméstico, debe hacerse una distinción para su análisis puesto que en ambas instancias existen particularidades que las hacen significativamente diferentes. En ambos sitios se encuentra que son las adultas (MC y madre biológica) quienes instrumentan esta actividad mediante señalamientos explícitos. En la Casa de Cuidado Diario eran los niños quienes elegían el sitio de su predilección para tomar los alimentos; en el Hogar, es la madre quien ha establecido los sitios donde cada niño los tomará. Aquí debemos detenernos para aclarar lo siguiente: no debe entenderse este criterio como arbitrario, únicamente significa que dentro de su casa a cada niña se le ha asignado (como más adelante se verá) un rol y ello implica el que la madre las considere en forma individualizada. Por esta razón a la mayor se le asigna un lugar en la mesa (no por conferirle status, sino porque puede comer sola y además porque sólo hay en la casa una silla para bebé), mientras que la niña de enmedio come con ayuda de la madre en un sillón cercano a la mesa del comedor.

Como ya se enunció en su momento, en la C.C.D. la comida se sirve sin hacer distinción en cuanto al sexo o a la edad de los niños, sino de acuerdo con la estrategia de espera de turnos; en el hogar la estrategia que se seguía era la de atención simultánea, esto es, llevarles al mismo tiempo la comida a las pequeñas. Por otra parte, en la C.C.D. lo común era darles a los niños la oportunidad de decidir la cantidad de comida a ingerir. En el Hogar, la madre no da tal oportunidad y las niñas tienen que comer lo que ella ha determinado.

Tal vez aquí deba señalarse que la oportunidad que la Madre Cuidadora brinda en cuanto a la elección de cantidades implique el no tener que recurrir constantemente (como en el otro caso) a estrategias para instigar a los niños a tomar sus alimentos. Esto sugiere la firmeza de las normas que dentro de la C.C.D. se han establecido. Por otra parte, la estrategia contribuye al hecho de que no se tengan que estar modificando las normas constantemente.

En ambos lugares la temporalidad de la alimentación está explícitamente determinada en su inicio. Así se observaba que en la Casa de Cuidado Diario la actividad se iniciaba con claras instrucciones como sería el caso de tener que lavarse las manos, mientras que, en el Hogar esta actividad preparatoria no era enfatizada, sino que lo habitual era darle inicio a través de otro tipo de actividades preparatorias tales como el ayudar a poner la mesa (en el caso de la mayor) o esperar a que despertaran las niñas. Aún cuando en ambas instancias la finalización es flexible esto no significa que los involucrados pudieran prolongarse indefinidamente tomando sus alimentos. Por otra parte, en la Casa de Cuidado al terminar de comer lo común era que cada niño llevase su plato y demás utensilios a la cocina mientras que en el Hogar de Origen sólo la mayor lo hacía.

Otro punto de divergencia tiene que ver con la instrumentación inicial de tal actividad ya que, en el Hogar se le da inicio como un llamado a jugar, aunque en el desarrollo de ésta lo anterior no llegue a ocurrir. En la C.C.D. la alimentación sencillamente es una actividad diferenciada con claridad del juego e incluso del trabajo.

En términos generales, pueden apreciarse elementos significativamente diferentes en cuanto a los contenidos de las actividades, esto implica que en el Hogar de Origen además de ser éstas más variadas y complejas representan contextos exclusivos, aquí por ejemplo pueden contemplarse tanto el trabajo doméstico, como el aseo personal y el descanso que evidentemente no ocurrirían en la Casa de Cuidado Diario.

De igual forma se pueden apreciar semejanzas en cuanto a la estructuración e involucración indiferenciada de los involucrados, así en el caso de la C.C.D. no hay distinción en cuanto a la edad y al género de los niños y, en el Hogar de acuerdo a la edad. Debe decirse que las distinciones hechas hasta el momento no tienen como finalidad el hablar de una institución en detrimento de la otra, sino más bien destacar los contenidos de las actividades y su significación para los participantes dentro de cada una de éstas.

3.1 USO DE ESPACIOS Y OBJETOS EN LA CASA DE CUIDADO DIARIO

Durante las visitas a la C.C.D. se observó que las tres categorías de actividad se distribuyen entre dos espacios básicos: el patio y la estancia, lugares en donde los niños pasan la mayor parte del tiempo.

Cada uno de estos espacios supone actividades diferentes en su contenido (vgr. juego y trabajo) y en cuanto a los objetos empleados para su realización (juguetes y material didáctico).

El patio es, como la MC y la Auxiliar lo han evidenciado en reglas, el lugar del juego por excelencia (en las tres modalidades ya descritas). El uso del patio, en recreos libres, supone el empleo de juguetes y otros objetos que ahí se encuentran (un diván, llantas, etc.). A los niños no se les permite jugar con las macetas, plantas y cubos con agua que ahí se encuentran, así mismo, queda excluido el uso del material didáctico en este espacio.

Es en el patio donde tienen lugar los contactos interpersonales más ricos y con altos niveles de euforia ya que, en este sitio se realizan juegos que implican correr, saltar, cantar y gritar. Lo anterior en la estancia queda proscrito.

Por su parte, la estancia está destinada a dos tipos de actividades: trabajo y alimentación, ambos excluyen explícitamente al juego. En ambos casos, se trata de actividades individuales (aunque en algunas ocasiones ocurría que los niños se asociaban momentáneamente para trabajar, lo que a su vez da indicio de la flexibilidad de las reglas) con un género específico de objetos a saber: material didáctico y utensilios para comer (los cuales nunca coinciden en el mismo momento en las mesas). El trabajo con material didáctico implica su "uso adecuado" lo cual lleva implícita una serie de reglas tales como "tomar un material por niño", "no jugar con él", "no sacarlo al patio", etc.

El trabajo en la estancia les posibilita a los niños elegir libremente: material, lugar (mesa-silla) y tiempo destinado para su ejecución. Dejar de trabajar supone el dar inicio a otra actividad (previa colocación del material en la estantería) con un material diferente o bien iniciar un juego fuera del espacio destinado al trabajo.

La otra actividad que tiene lugar en la estancia es el tomar alimentos y que se entiende diferenciada temporalmente del trabajo y espacio-temporalmente del juego. Esto significa que el juego no tiene cabida en este momento, o al menos no debiera tenerla según la MC o la Auxiliar, pero ocurre con frecuencia. Para tomar los alimentos se producen algunos cambios en las condiciones del escenario tales como

quitar juguetes o material de las mesas y en su lugar colocar mantelillos individuales, cubiertos, platos y vasos. Al igual que para el trabajo, a los niños se les permite elegir el sitio de preferencia y la cantidad de alimentos a ingerir.

Además de los espacios hasta ahora descritos, existen otros que únicamente son de tránsito: la cocina y el cuarto de materiales. A la cocina, los niños tienen acceso momentáneamente al llevar su plato para que se les sirvan los platillos siguientes. Comúnmente para este espacio se halla restringido el paso; sin embargo, mientras comen el acceso es libre dado que un adulto se encuentra vigilando. La razón del acceso libre (que exceptúa a los más pequeños) es que cada niño tiene que ir hasta la cocina para que se les sirva y para dejar los utensilios empleados.

El otro espacio, el cuarto de materiales, es usado para guardar el material empleado en las estanterías existentes. Tal espacio se encuentra abierto la mayor parte del tiempo y se cierra después de la hora de la comida. Esto hace evidente aún para los niños el uso exclusivo que del espacio debe hacerse. Hasta donde se pudo observar, los niños nunca hacen otro uso de éste lo que supone una aceptación implícita de la norma al respecto.

Como puede apreciarse, existe una relativa rigidez en cuanto al uso de los espacios con respecto a las actividades y, por tanto, con respecto a los objetos. Esta rigidez es una característica particular de la C.C.D. que se explicita (como lo veremos más adelante) a través de múltiples normas que incluyen no sólo la diferenciación espacio/temporal de las actividades y objetos, sino la implementación de otras normas relacionadas con el uso, selección y cuidado de los materiales.

3.2 USO DE ESPACIOS Y OBJETOS EN EL HOGAR DE ORIGEN

Descritas las características de la C.C.D. en cuanto al uso de espacios y objetos se pueden ahora indicar las del Hogar de Origen. Dentro de una casa parecería prácticamente imposible hablar de separaciones espaciales que supongan la utilización estricta de diversos objetos para cada actividad. Sin embargo, existe una relativa separación (aunque implícitamente) entre los espacios y sus usos. Así, dentro de esta casa los puntos de mayor concentración de actividad son: a) la estancia-comedor y b) la recámara con t.v. Es obvio que esto no significa que el acceso a las demás habitaciones esté proscrito, aunque existan restricciones para el acceso infantil a algunos lugares como el baño, la cocina y el patio de servicio. Las razones para tal proscripción eran básicamente de seguridad e higiene, así la madre reportaba que las niñas no podían entrar a la cocina puesto que esto implicaba peligro (por la estufa) o bien que las niñas no podían jugar en el baño porque metían las manos al excusado.

No obstante, en los puntos de mayor concentración de actividad (se les llama de mayor concentración puesto que ahí pasan la mayor parte del tiempo de estancia los miembros de la familia), no puede hablarse de delimitaciones espaciales o temporales rígidas e incluso en cuanto a los objetos que se emplean para las actividades. De esta forma, en la estancia comedor la familia puede tomar sus alimentos, descansar, realizar actividades domésticas (p.ej. planchar, coser), las niñas llegan a jugar con juguetes o bien con objetos que no son unidades de juego tales como: cassettes, revistas, llaveros, plumas, monederos y bolsas de mano. Debe aquí destacarse que los elementos decorativos no son usados por las niñas para jugar (lo cual sugiere alguna regla implícita). En la estancia-comedor ocurren la mayor parte de los episodios lúdicos ya sean dirigidos o espontáneos, es también el sitio donde tienen lugar los encuentros interpersonales con otros miembros de la familia.

Por su parte, el segundo espacio importante dada la cantidad de actividades realizadas en él es el cuarto (recámara) con televisión. Se trata de un lugar destinado por excelencia al descanso, sea éste una siesta o bien ver la t.v.; ocurren aquí episodios de arreglo personal y en ocasiones, aunque no muy frecuentes, de juego infantil.

Como se ve, ambos espacios implican un servicio multi-uso, que no se halla supeditado a instancias estrictamente definidas espacial o temporalmente. Esto no significa que su uso ocurra en forma arbitraria puesto que, evidentemente existen ciertos parámetros que, de acuerdo a alguna distribución temporal, harán funcionales los espacios y sus usos. Esto sugiere la idea de que no exista un traslapamiento de las actividades ocurridas en el mismo lugar y que sean aparentemente contradictorios; así por ejemplo nunca sucedieron juntos episodios de actividades domésticas (como el planchado de ropa) y el tomar alimentos, sin embargo, llegaron a ocurrir actividades simultáneas en lugares diferentes, tal era el caso de la preparación de alimentos mientras que las niñas tomaban la siesta en una de las recámaras. O bien podía ocurrir que la madre se encontrara en el patio de servicio lavando la ropa mientras las niñas jugaban en la estancia o en las recámaras.

Con respecto a los sitios restringidos para el acceso infantil, debe decirse que éste era permitido momentáneamente previa indicación específica de la madre para darle inicio a alguna actividad (vgr. entrar al baño para el aseo personal o a la cocina para tirar basura en un cesto). Se trata, por tanto, de sitios que implícitamente evidencian los posibles usos que de estos espacios debe hacerse. Curiosamente, las niñas no hacen o intentan hacer otro uso de tales espacios lo cual supone una aceptación implícita de la norma prevaleciente no sólo en su propia casa, sino también dentro de la C.C.D.

En una casa podría hablarse de una relativa rigidez en cuanto al tránsito y acceso a los espacios, pero no en cuanto a las actividades realizadas y a los objetos empleados en las mismas, lo cual constituye una particularidad de la C.C.D. Puede afirmarse también que en una casa el uso de una distribución implícita del tiempo hace que las actividades y los espacios se usen no sólo paralela sino también conjuntamente, lo que en ocasiones suscita que las actividades que realizan los niños (p. ej. jugar) y las que realiza la madre (por ejemplo, quehaceres domésticos) en algún momento coincidan e incluso puedan compartir espacios.

Tal vez pueda decirse que en una casa los tiempos, las actividades y los espacios no se encuentren permanentemente separados, sino que en momentos llegan a traslaparse para posteriormente diferenciarse, unirse y reunir a los participantes y, así sucesivamente. En la C.C.D. cada lugar tiene un uso determinado; sin embargo, considero pertinente subrayar el hecho de que los espacios en la C.C.D. (y sus usos) han sido organizados en condiciones que intentan, en teoría, asemejarse a una casa común, aunque en la práctica y empleo de los espacios se parecía más a una pequeña escuela. Debe también advertirse que aún cuando la función de los espacios de mayor actividad de un sitio y otro eran en esencia diferentes, resulta claro que había coincidencias en cuanto a ciertas reglas que los niños debían observar. Así, por ejemplo, en ninguna de las instituciones se observó que los niños jugaran con los adornos, lo cual sugiere la interiorización de una regla (o de varias reglas) compartidas por los adultos de la C.C.D. y por los del Hogar de Origen.

Algo semejante ocurre con los espacios de uso transitorio, es decir, al hacer los adultos evidente el uso exclusivo de éstos y al haber una aceptación implícita de las normas por parte de los niños se hace notoria la concordancia en las enunciaciones adultas en ambas instituciones.

Aún cuando los niños se encuentran en circunstancias con espacios organizados para funcionar en diferentes formas (vgr. la estancia en la C.C.D. implica actividades y objetos determinados, a saber: trabajo con material didáctico y alimentación con utensilios de comida; el patio es el lugar de juego con juguetes y objetos diversos exceptuando las plantas o macetas; el cuarto de t.v. y la estancia comedor en el Hogar de Origen tienen funciones multi-usos con objetos diversos que excluyen los adornos o mobiliario, etc), el que se manifieste la interiorización de algunas reglas podría vincularse con el hecho de que lo explicitado por otras personas acerca de los espacios le permite a los niños entender la prohibición o regla en el otro lugar.

Como se indicó anteriormente, en la C.C.D. existe una relativa rigidez en cuanto al uso de los espacios, de los objetos y de las actividades a realizar en cada uno de ellos. Se considera que esto ocurre dada la especificidad de las

actividades que se llevan al cabo dentro de la C.C.D., aún cuando las mismas puedan ser variadas a lo largo de la semana tienen un mismo fin. En contraste, dentro del Hogar de Origen el tipo de actividades puede ser variado y contemplar tanto a varios participantes como varias finalidades. Como se aprecia, las actividades en el Hogar de Origen pueden compartir espacios y tiempos, para después diversificarse. esto habla de la complejidad que implica la cotidianidad de un hogar.

En el siguiente apartado se citan los ejemplos que ilustran el uso de los espacios y de los objetos, puesto que se hallan en estrecha relación con la disciplina instituida.

4.1 LA NORMATIVIDAD DENTRO DE LA CASA DE CUIDADO DIARIO. EL USO Y ESTABLECIMIENTO DE LAS REGLAS.

En el inciso anterior señalé algunas de las particularidades que del uso de espacios y objetos se hace en ambas instituciones. Como puede apreciarse, tal distribución se relaciona con algunas normas implementadas (explícitas las más de las veces) y que se describen a continuación.

En la C.C.D. se han hecho evidentes por la propia MC y en algunas otras ocasiones, aunque no claramente, por la Auxiliar, una serie de reglas relacionadas con el uso, selección y cuidado de los materiales. La primera de ellas, aunque resulte obvia, se vincula con la diferenciación entre trabajo y juego. Como se indicó con anterioridad, el trabajo debía ser una actividad individual con material didáctico sobre una mesa y dentro de la estancia; mientras que el juego se realiza fuera de la estancia, con juguetes y puede tratarse de una actividad individual o colectiva. Así, la regla explícita es: "al trabajar no se puede jugar". Esta misma regla se explicita, como veremos más adelante, en los momentos de tomar los alimentos, razón por la cual (según las adultas) el juego queda excluido. tal regla lleva implícita una delimitación tanto espacial como temporal de las actividades. En los siguientes ejemplos se muestra la operación de la regla en distintas ocasiones:

31 de Mayo de 1993

(1)

Carlos, Julio y Luisa se encuentran sentados en la misma mesa trabajando con materiales diferentes. Carlos construía simultáneamente 2 torres con cubos ensamblables. Julio colocaba alineados unos cubos multicolores. Luisa prendía unas pinzas, para la ropa, en el cesto que las contenía. Poco tiempo después Luisa deja de prenderlas en el cesto y comienza a colocarlas en su cabello. Julio imita a la niña. Carlos continúa con su actividad. La Auxiliar interviene tratando de llamar al orden.

(8)

TRANSCRIP.

Aux:-Luisita, no estés
jugando. (pausa)

Aux:-¿Luisita?.

Aux:-¿Julito?... ¿Julito?..

DESCRIP.

La niña no hace caso.

No voltea a mirarla.

Jul. no hace caso.

Jul. prende pinzas en el cabello de la niña.

Aux:-¡Julio y Luisita!.

Aux:-¡Dejen ya de estar
jugando con esas
pinzas!.

Aux:-Les estoy

hablando...¿no oyen?.

Los niños no la miran.

No hacen caso. Colocan pinzas
recíprocamente en sus cabellos.

(9)

MC:-Les habla Juanita.

Los niños continúa colocándose pinzas.

Ríen.

La MC interviene para restringir físicamente la actividad.

MC:-¡Julito! (lo toma por
un brazo). Deja ya de
jugar ¿sí?. ¡A
trabajar!.Le quita las pinzas del cabello. Luisa a
empezado a quitar las del suyo.

MC:-¡A trabajar, Luisita!.

MC:-¿Es hora de jugar o
de trabajar, eh?.

Car:-¡E tabajá!.

[Afiliación con la MC]

MC:-¿verdad que sí?
(sonríe).

Reconoce.

Car,-¡Sí! (sonríe).

MC:-¡Es hora de trabajar
no de jugar! ¿ch?.La MC ha sentado a Julio en su silla. Luisa se ha quitado las pinzas del
cabello.

MC:-Ahora...¡ya póngase a trabajar!. ¡Oigan si ya jugaron!. ¿Por qué ahora quieren jugar?.

[Como se ve, las actividades no sólo son excluyentes sino delimitadas temporalmente]. Luisa y Julio permanecen en silencio.

En el siguiente ejemplo se manifiesta la diferencia entre los espacios y sus objetos.

22 de Junio de 1993.

Car. Jul. Luisa y Jaime se encontraban jugando juntos en el patio. Tras la segregación de Jaime del juego, por parte de la MC, los niños continúan la actividad iniciada, lo que demuestra además que respecto del juego la segregación por edad no tiene sentido para los niños. Jaime se encuentra ahora trabajando con material didáctico en la estancia. Car. Luisa y Jul. se acercan a la mesa.

(27)

TRANSCRIP.

DESCRIP.

Car.-¡lujuu! ¡lujuu!.

(silencio)

Car.-¡lujuu! (en voz alta)

MC:-Carlitos, no estás jugando aquí. Deja trabajar a Jaime.

[Uso del espacio]

Carlos se acerca a la mesa y toma uno de los cubos con los que Jaime trabaja.

MC:-¿No entiendes?...

Deja trabajar a Jaime. Aquí no pueden estar jugando ¿van a trabajar?.

[Regla de trabajo individual y uso de espacios]

MC:-¿Carlitos, vas a trabajar?.

Car.-¡No!.

MC:-Entonces salte.

Carlos sale al patio.

MC:-¿Julio y Luisa, van a trabajar?.

Los niños la miran.

MC:-¿Van a trabajar?.
(silencio)

MC:-Les hablo. ¿Van a trabajar?.

Luisa:-¡No!.

MC:-Salte entonces, mamá.

Luisa sale al patio.

De Julio no obtiene respuesta y él sale por iniciativa propia al patio.

Una regla relacionada con lo anterior tiene que ver con la forma de emplear el material, así se explicita que "cada niño debe usar un solo material" lo que lleva implícita la imposibilidad de compartirlo. Por otra parte, al no incluir el trabajo al juego se sobreentiende que tanto los materiales como los juguetes son objetos diferenciados. Era también común que al finalizar una actividad con el material didáctico éste "debía regresarse a su lugar". Cabe aquí mencionar la incapacidad de creatividad o combinación de los materiales que resulta de éste tipo de reglas; sin embargo, es curioso que aún cuando no exista una regla explícita al respecto implícitamente las adultos indican cuál debe ser el "uso adecuado" del material. Con fines expositivos se enuncia en primer término el último de los casos y, posteriormente se ejemplifican los antecedentes.

19 de Abril de 1993.

Luis intenta construir un objeto con unas tarjetas de cartón. La Auxiliar trata de modificar la actividad del niño.

(13)

TRANSCRIP.

DESCRIP.

Luis:-Voy a hacer una casa.

Aux:-No Luisito, mejor haz parejas.

Luis:-Voy a hacer el metro.

Interviene la MC

MC:-Luisito, ¿qué haces papá?.

Aux:-Dice que va a hacer el metro.

MC:- ¡No Luisito! las tarjetas no son para hacer ningún metro. Mira, si quieres construir ahí están los palitos o los cubos.

Con las tarjetas no
porque se rompen
¿ves?. Se rompen.

La MC propone el uso de otro material
para éste fin y justifica la negativa.

5 de Julio de 1993.

Luis y Jaime realizan construcciones (parecidas a cajas) con algunas tarjetas. Al parecer se trata, en palabras de los propios niños, de camionetas. Al intentar el primero de ellos de desplazar la "camioneta" se rompe lo que provoca la risa de Jaime.

(39)

TRANSCRIP.

DESCRIP.

Luis:-ise rotó!... ino rías!
(gime).

Aux:-Ya Luisito, ponte a
trabajar.

Luis:-¡Vó a hacé ota
camioneta!. ¿Hago
ota Juanita?.

Respuesta de reconstrucción. Pide
aprobación de la Auxiliar.

Aux:-¡No!. Ya ponte a
trabajar. El material
no es para estar
jugando.

Ella ha interpretado esta construcción
como un juego.

Luis:-¡Quico hacé
camioneta!.

Aux:-Con las tarjetas no
se hacen camionetas.
Ponte a trabajar con
ellas. No estés
jugando.

A la Aux. no se le ocurre proponer el
uso de material para construcción.

Luis:-¡No jugandol.

Aux:-Igual tú Jaime. Ya
pónganse a trabajar.

Aux:-¿Tú qué estás
haciendo con las
tarjetas, Jaime?.

Jai:-Trabajar.

Aux:-¿Así? ¿Con las
tarjetas boca abajo?.

Objeta la respuesta de Ja.

Jai:-¡Sí! (serio).



Aux:-Jaime, no te hagas chistoso. Ya ponte a trabajar.

U.NAM. CAMPUS
IZTACALA

No intenta entender qué es lo que ha hecho Jaime. Quita las tarjetas y las coloca de tal forma que deshace el trabajo de Jaime.

Los siguientes son ejemplos del uso individualizado del material.

22 de Abril de 1993.

Algunos niños han elegido el material didáctico con el que trabajarán. Emilia se encuentra trabajando con alguno. Jessica sale del cuarto de materiales y se para junto a la primera. Tal vez intenta compartirlo.

TRANSCRIP.

DESCRIP.

Aux:-Jessy, toma un material y ponte a trabajar.



MC:-Jessica, deja trabajar a Emilia.

MC:-Jessica, entiende que cada niño debe trabajar con un solo material y solitos.
¡Andale, busca uno y siéntate!

Explicitación de la regla.

18 de Mayo de 1993.

La MC se encontraba fuera de la C.C.D., en su ausencia han ocurrido algunos pequeños desórdenes. A su regreso, induce al orden. Paco y Julio tironeaban con unas tarjetas, al llegar la MC Julio corre a sentarse (con algunas de éstas en sus manos) a la mesa de Carlos.

(29)

TRANSCRIP.

DESCRIP.

MC:-Carlitos y Julito, cada quien en una mesa por favorcito. Ya saben que cada quien en una mesita ¿sí?

MC:-Cynthia y Mara ¿no van a trabajar?
Busquen un material.

[Forma genérica de indicar].

MC:-Julio, ¿qué haces
con esas tarjetas?.

Aux:-Eran de Paco.

MC:-Julio, ve a buscar un
material ¡ándalel.

Enfasis en el trabajo individual.

Julio se pone de pie y va al cuarto de materiales. Cynthia y Mara regresan con un cubo de ventanas geométricas.

MC:-Cynthia y Mara la
trabajar!. ¡No!, las
dos con el mismo
material, ¡no!.

MC:-Cada una con un
material diferente,
por favorcito ¿sí?.

MC:-Julito, en una mesa
a trabajar ¡pero ya!
¿sí?, por favorcito.

La MC se acerca a la mesa donde nos encontramos Jaime, Jessica, Luis,
Luisa y yo.

MC:-Jaime. ¿Qué haces?.

Jai:-Rompecabezas....

En realidad traía unos muñecos en las
manos.

MC:-Jaimito, estos monos
no son material para
trabajar. Busca otra
cosa.

[Un juguete no puede ser material. El
material es diferente de los juguetes]

La MC le quita de las manos los muñecos. A los pocos instantes todos
los niños se encuentran sentados trabajando con un material diferente.

Como se ha constatado el uso adecuado de espacios implica actividades y, por tanto, objetos diferentes: el patio como espacio para el juego y los juguetes; la estancia para el trabajo con material didáctico y para la comida; el cuarto de materiales sólo de uso transitorio. Tal uso de los espacios se encuentra íntimamente vinculado con las innumerables explicitaciones de las reglas al respecto. Conviene detenernos aquí para señalar que, en la C.C.D. existe una norma, más bien implícita, con respecto al acceso al cuarto de materiales; se trata además de un regla que cobra vigencia al término de la hora de comer. En ocasiones (mínimas, por cierto) la regla se explicita prohibiendo la entrada

de los niños a dicho lugar. Las más de las veces ocurría que se corte el paso colocando un colchón que obstaculice la puerta de acceso. En este lapso de tiempo los niños juegan en el patio mientras esperan ser recogidos de la C.C.D.

El único uso posible del espacio es una continuación de la regla que hace aparecer como diferentes a las actividades y a los lugares lo que trae como consecuencia que el patio aparezca como el único sitio disponible para el juego a lo largo del día, es decir, aún cuando no haya acceso al material, o bien, las mesas destinadas al uso del mismo se hallen fuera del alcance de los niños, el espacio exterior permanece implícitamente accesible como único espacio para la actividad lúdica.

Con el siguiente extracto de una nota de campo se ejemplifica lo anterior. En el ejemplo se incluye además un regla que se relaciona con el "empleo correcto del mobiliario".

2 de Junio de 1993.

(3)

Alrededor de las 15:30 hrs. ha llamado mi atención el hecho de que el cuarto de materiales esté cerrado por medio de un colchón, al parecer los niños no deben pasar. Después de que Julio, Carlos, Jaime y Luis terminaron de comer, la MC alineó las sillas junto al muro, al parecer los niños tampoco pueden ya sentarse en ellas. La MC les ha sugerido a los niños que jueguen en el patio. Sin embargo, los niños regresan a la estancia.

(5)

TRANSCRIP.

DESCRIP.

Car:-¡E' camió! ¡E'
camió!

Luis:-¡El camión! ¡El
camión!

Ambos gritan subidos en dos de las sillas alineadas.

Car:-¡E' camió! ¡E'
camió!

Luis:-¡Se va! ¡Se va!

[Juego simbólico]

Luis:-¡Se va! ¡Se va!

Jai:-¡E' camió! ¡E' camió!

Los imita.

Car:-Uh.. uh.. uh..

Simula el sonido de un camión.

Luis:-¡Se va!.. uh... uh..

Jai:-¡E' camió! ¡Se va!

Julio se acerca y se sube a una silla.
[Juego colectivo espontáneo que progresivamente aglutina a los participantes]

La MC continúa acomodando las mesas y las sillas.

Car:-¡E' camió!.. uh.. uh..

Julio y Carlos comienzan a reírse a carcajadas.

Luis:-¡El camión!
Fssh..fshh..

[Acompañado de un alto nivel de euforia: gritos y carcajadas].

(7)

MC:-Jaimito, Luis (en voz alta).

MC:-Jaime, Luis, Julio y Carlos.

MC:-¡Bájense de ahí.
Las sillas no son para subirse en ellas.

[Restricción explícita] Julio es el único que no se baja.

MC:-Jueguen allá afuera, aquí no.

[Espacio/actividad]

Todos los niños salen, excepto Julio.

(8)

MC:-¡Julio! ¿qué estás esperando para bajarte?

MC:-Julio, bájate de la silla.

Julio no hace caso de la indicación y sonríe.

MC:-A la una...

MC:-A las dos...

Se acerca a él. Ya no sonríe. [Desafío? ¿prueba de los límites de tolerancia?] Julio se baja de la silla y baja corriendo al patio.

En el siguiente ejemplo se evidencia el "uso adecuado de espacios y mobiliario".

27 de Abril de 1993.

Jessica, Paco y la Auxiliar se encuentran trabajando con material didáctico. Jaime, Carlos y Luis realizan actividades diferentes (dentro de la estancia). Poco después Julio empieza a correr por la estancia.

Aux: ¡Julito, no corras
aquí adentro!

MC: ¡Salte Julito, allá sí
puedes correr.

[Relación espacio-actividad]. En este
instante Jaime empieza a jugar con un
carro en la pared.

MC: Jaime, en la pared
no. ¿No ves que se
rompe la pintura?

MC: ¡Allá en el piso si
quieres. Ahí sí, con
mucho gusto te dejo.
Ahí no. (señala la
pared).

[Objeto/espacio]

Para finalizar con la normatividad relativa al uso de espacios y actividades, se extrae de las notas de campo un ejemplo que reúne varias de las reglas ya descritas.

12 de Julio de 1993.

(18)

Algunos de los niños se encuentran dentro de la estancia. Carlos trabaja con unas pinzas multicolores que ha prendido azarosamente alrededor de un cesto. Mara tiene consigo unas cuentas multicolores; sin embargo, sólo observa a la Auxiliar. Luisa y Luis caminan por la estancia. Luis ha dejado en su sitio unas claves que usaba anteriormente. [Interiorización de la regla]. Paco entra a la estancia.

TRANSCRIP.

DESCRIP.

Aux: ¿Vas a trabajar,
Paco?
(silencio)

Aux: Busca un material y
ponte a trabajar. No
quiero que andes
paseándote como
Luisito y Luisita.

Aux: ¡Ve por un material!

Indica específicamente la actividad.
Paco entra al cuarto de materiales.

Aux:-Y ustedes, Luisito y Luisita. ¿No van a trabajar?.

Luis:-¡No!... vó a jugá.

Aux:-¡Entonces, salte!.

Aquí adentro no se puede jugar, porque distraes a los que trabajan.

[Espacio-actividad] Instrucción que luego justifica.

Luis sale al patio. Entra Cynthia. Paco ha elegido un material (tarjetas para formar pares) y toma asiento en la mesa donde se encuentra Mara.

(19)

Aux:-¿Vas a trabajar, Cynthia?.

Cyn:-¡Sí!.

Aux:-Bueno, elige un material.

[Enfasis en la actividad individualizada].
Se dirige al cuarto de materiales. A los pocos instantes sale con una pelota.

(20)

Aux:-Oye, eso no es para estar aquí adentro...

[La división de espacios también significa la separación de los objetos: material y juguetes].

Aux:-¿Qué vas a hacer?.

Cyn:-Jugá.

Aux:-Ah, vas a jugar.
Entonces, ya sabes que se juega allá afuera.
Aquí no, porque distraes a los que trabajan.

Corrige pronunciación.

Explicita la regla para justificar la instrucción general.

Cyn:(silencio)

Aux:-Salte, mamita.

Cynthia sale al patio. Ahora la Aux. verbaliza con Paco quien avienta tarjetas a la mesa, las recoge y las arroja repetidas veces.

Aux:-Oyeme Paco, no avientes así las tarjetas.

Toma asiento con Paco e intenta inducir el uso "correcto" del material. guarda las tarjetas en una pequeña caja y verbaliza.

Aux:-Mira éste es... ¿qué es?... (Caballo).

Paco:(silencio).

Aux:-Es un caballo...

Lo coloca en la mesa.

Aux:-¡Mira!...otro caballo.

Vamos a ponerlo junto a este caballo.
Lo coloca junto al otro caballo.

Además de las reglas ya indicadas, eran comunes algunas otras que con fines prácticos se describen en rubros específicos. En primer lugar los enlisto para posteriormente citar el ejemplo que las contiene.

HIGIENE

Reglas explícitas

Reglas implícitas

-Lavarse las manos antes de comer.

-Lavarse las manos después de ir al baño.

-Tirar papeles en el cesto de basura.

-Usar babero para comer. (Sólo los más pequeños).

-Tomar alimentos con cubiertos.

-No jugar con la comida.

-Los más grandes comen sin ayuda.

-Diferencia entre espacios y actividades.

ORGANIZACION DE LAS ACTIVIDADES

En la C.C.D. existe una norma implícita relacionada con la espera de turnos, así, encontramos frecuentemente que las actividades se organizaban de acuerdo al orden en que los niños se iban presentando y no de acuerdo al género o a la edad de los participantes.

Reglas explícitas

Reglas implícitas

-No jugar a la hora de la comida

- Tomar los alimentos dentro de ciertos parámetros de tiempo.
- Llevar a la cocina los utensilios de la comida.

-Se exceptúa a los más pequeños.

SEGURIDAD

Reglas explícitas

- No entrar a la cocina y acercarse hasta donde está la estufa.
- No comer dentro de la estancia.
- No jugar con las puertas.

Reglas implícitas

-Se relaciona también con la diferencia entre los espacios y las actividades.

En los ejemplos siguientes se pueden distinguir algunas de las normas hasta aquí mencionadas. Los extractos corresponden a notas tomadas en distintos momentos de observación dentro de una misma secuencia de actividad: tomar alimentos.

5 de Julio de 1993.

La hora de comer se acerca, algunos niños se encuentran trabajando aún con material didáctico. La Aux. da algunas instrucciones.

(43)

TRANSCRIP.

Aux:-Luis, Jaime... ya vayan guardando su material. Ya van a comer.

Jai:-Yo doy... tú llevas.

Aux:-No, no, no, nada de que yo te doy y tú te llevas. Entre los dos iórale!. Los dos lo usaron. Los dos lo tienen que llevar.

Jai:-¡Vamos a guardarlo, Luis!

Luis:-¡Sí, amigo!

Jai:-¡Rápido, amigo!

DESCRIP.

Trata de evadirse.

Impide que J. evada la actividad. Justificando.

Reconocimiento recíproco de la amistad.

Luis y Jaime van a dejar el material a su lugar. Al salir la MC da una instrucción específica para organizar la siguiente actividad.

(44)

MC: ¡Váyanse a lavar las manos!

MC: ¡Ya van a comer!
Pero primero hay que lavarse las manos.

[Instrucción justificada, que implica una regla].

Carlos, quien también se encontraba en la estancia, Luis y Jaime salen a lavarse las manos. La MC da la misma instrucción a los niños que se encuentran en el patio.

(45)

MC: Julio y Luisa, ya lávense las manos. Ya van a comer.

Luisa y Julio se acercan a la puerta del baño. Poco tiempo después Jaime y Luis se han lavado las manos.

(46)

MC: Jaime y Luis, ya váyanse a comer.

MC: Ud. también Carlos.

MC: A ver, ¿quién sigue?

Jul: ¡Yo!

Luisa: ¡Yo!

MC: Vamos por orden.
Espera tu turno ¿sí?
(se dirige a Luisa).

Explicita otra regla de la C.C.D.

Julio sale del baño. Al igual que Jai. Lu. y Ca. se dirige a la estancia y toma su mantel eligiendo libremente sus lugares en la mesa.

7 de Junio de 1993.

(4)

Cada niño ha tomado asiento libremente; tienen además de su mantel su plato y su cuchara.

(5)

La MC sirve los alimentos; la Aux. va llamando a los niños para que vayan por su plato a la cocina.

TRANSCRIP.

Aux:-A ver... ¿quién se sentó primero?.

Aux:-¿Vamos por orden, sí?.

MC:-Que vengán de la primera mesa, Juanita.

Aux:-Carlitos, ven por tu plato.

MC:-Dale a Luisita porque ya van a venir por ella.

Aux:-¡Luisita, ven por tu sopa!.

(6)

Luis:-Iba yo, Juanita. (en voz alta).

Aux:(silencio)

Luis:-Iba yo, Juanita. (gime).

MC:-Sí mi amor, ibas tú. Ahorita te damos.

Aux:-¡Ven Luisito, por tu sopa!.

MC:-Que no se vayan a quemar, Juanita.

Aux:-Cynthia y Mara, su sopa.

MC:-Llévale el plato a Mara.(Se dirige a la Aux).

DESCRIP.

La MC ha servido un plato que le ha dado a la Auxiliar.

Todos levantan la mano al mismo tiempo.

Interviene para establecer un principio de organización.

Modificación de lo establecido, con explicación.

Luisa va a la cocina.

Reclama con base en el principio de organización establecido por la MC.

Las niñas se acercan a la cocina.

Cynthia regresa a la mesa con su plato. A Mara (la hermana pequeña de Cynthia) se lo ha llevado a la mesa la Auxiliar. La MC sirve más platos para los demás niños.

(10)

Julio ha iniciado un juego con la comida untándose sopa con una mano en el cabello. Luis imita a Julio. La MC los sanciona.

MC: -¡Julito! ¿qué cochinadas son esas?.

Julio sonríe.

MC: -¿Así se come la sopa?.

Julio se unta más sopa.

MC: -Juanita, mira a ese niño lo que hace.

La Aux. se acerca a Julio e intenta darle de comer en la boca.

MC: -¡No Juanita!. Déjalo que coma solo.
¡Límpiale la cabeza con un trapo!

Luis: -¡Mira, mamá Mary!.

Luis imita a Julio.

MC: -¡Luisito, no hagas eso!. ¿Cómo te he dicho que se come la sopa?.

Luis: -Con la cuchara.

MC: -¿Entonces?....

Luis y Julio comen con la cuchara su sopa.

REGLAS SOCIALES

Otro tipo de normas explicitadas por la MC son las sociales. Entre éstas se encuentra una que es la que con mayor frecuencia ella misma instiga a ser enunciada por los niños: "pedir por favor" que, en algunas ocasiones lleva implícita una regla más: "dar las gracias". La MC parece mostrarse inflexible hasta que los niños la enuncian como ella lo requiere; aún en las situaciones más apremiantes se les instiga a la enunciación.

22 de Junio de 1993.

Es hora del desayuno, la Auxiliar ha pasado por la mesa para darles pan a los niños. Al entrar ella a la cocina Carlos pide en voz alta pan.

(6)

TRANSCRIP.

DESCRIP.

Car:-Juanita, ¡más pan!

MC:-¡No!... ¡más pan!

¿Qué es eso?

Car:(silencio).

Aux:-¿Quieres más pan
Carlitos?

Car:-¡Sí!

MC:-¿Carlitos?... ¿así se
piden las cosas?

Replantea la corrección.

MC:-Se dice, "Juanita
más pan". ¿así se
dice?

Car:-¡No!

MC:-¿Cómo se pide?

Car:-Juanita, das pan pó
favó.

Enuncia la regla.

MC:-¡Ah! ¿ya viste cómo
es diferente?:"Juanita me das por
favor" a "Juanita,
¡más pan!".Compara la primera y segunda
enunciaciones.

Car:-(asiente).

MC:-Juanita, me das por
favor es lo correcto.

Ratifica la regla.

MC:-Ahora sí... ¡pídele a
Juanita lo que
querías!Car:-Juanita, das pan pó
favó.

MC:-¡Por Favor!

Corrige pronunciación.

Car:(silencio)....Juanita,
das pan pó favó.

29 de Junio de 1993.

Julio y Luis se encuentran jugando en la mesa a la hora del desayuno.
La MC interviene para imponer el orden.

(11)

MC:-...En la mesa, a la
hora de comer, no
pueden estar jugando.

- [Explicita una regla relacionada con la diferencia entre lugares y actividades].
- MC: - Pueden jugar después. Mientras estén comiendo no.
- Nueva enunciación de la explicitación anterior.
- MC: - ¿Quedó claro?... A la hora de comer no se juega. ¿Está bien entendido?.
- Tercer planteamiento explícito de la misma regla.
- Luis había tratado de distraer la atención de la MC pidiendo pan.
- (12)
- MC: - ¿Quieres más pan, Luis?.
- Luis: - ¡Sí!.
- No usa la regla.
- MC: - Sí... ¿por qué?.
- Inquieta sobre la regla.
- Luis: - ¡Sí, pan!.
- MC: - ¡Sí, pan! ¿Así se piden las cosas?.
- Luis: (silencio)
- MC: - ¿Por qué quieres pan?.
- Lo instiga a usar la regla.
- Luis: - ¡Porque sí!.
- MC: - ¿Porque sí? ¿Cómo se piden las cosas, Luisito?.
- (silencio)
- MC: - Te estoy esperando... Luis: - ¡Por favor!
- MC: - ¡Por favor! (sonríe). Ya ves cómo sí sabías. (sonríe).
- Reconoce verbal y gestualmente la conducta (inducida) de Luis.
- MC: - ¿Vas a querer más pan?.
- Nueva inducción a la regla
- Luis: - ¡Sí, por favor!.
- MC: - Ahorita te lo doy.

En la mesa Julio continúa desayunando; toma con la cuchara (espontáneamente) el contenido del plato.

Del mismo registro, pero de otro momento, hallamos un episodio en donde la regla se vuelve inflexible a pesar de las circunstancias.

(18)

TRANSCRIP.

DESCRIP.

Aux: -¿Quieres hacer pipí?.

Jul: -¡Sí!.

Aux: -¿Ya terminaste de
desayunar?.

Jul: -¡Sí!.

Aux: -Trae tu plato y tu
mantel, m'hijo.

[Regla: llevar objetos a la cocina].

Julio se dirige a la cocina. Lleva su plato y luego su mantel.

Aux: -¡Ve a hacer pipí,
córrele!.

Jul: -¡Popó!.

Aux: -¿También popó vas
a hacer?.

Jul: -¡Sí!.

Aux: -Lleva papel.

Julio no alcanza el papel. Así que se lo
pide a la MC.

(19)

Jul: -¡Papel... mamá Mary!.

MC: -¿Cómo dijiste,
Julio?.

[Inflexibilidad de la regla].

Jul: -Papel... favó.

MC: -Por favor.

Corrige pronunciación.

MC: -No vayas a hacer
aquí ¿eh?.

Le da papel.

Jul: -¡Gasá!.

MC: -¡De nada! Córrele,
Julio. (ríe).

Otras reglas explicitadas en múltiples ocasiones se relacionan directamente con el trato hacia las personas mayores. Las reglas incluyen: "no arrebatarse las cosas", "no gritar o levantar la voz", "decir mande en lugar de ¿eh?". La MC, con mayor frecuencia que su Auxiliar, es estricta al respecto, suele incluso molestarse (sin llegar al enojo desmedido) y pedir con firmeza la enunciación -o ejecución- de dichas reglas. En la Casa de Cuidado Diario eran comunes también algunas normas vinculadas al trato entre coetáneos tales como: "no agredir verbal o físicamente"; "pedir por favor"; "pedir disculpas y aceptarlas".

En la C.C.D. se enfatizan con la misma frecuencia, lo que sugiere la misma importancia, las normas con respecto a las relaciones interpersonales. Por ser más llamativo el tipo de relación que entre los niños se desarrolla es que los ejemplos se centrarán en este aspecto.

27 de Abril de 1993

(20)

Carlos se encuentra en la estancia trabajando con un reloj didáctico. Paco se lo quita de las manos. Carlos llora. Jaime alcanza a Paco y le jala el cabello. Es ahora Paco quien llora. Jaime recupera el reloj y se lo da a Carlos. Este deja de llorar. Interviene la Auxiliar.

Aux:-Jaime, ¿por qué le
pegas?.

Jai:-Se lo quitó. (Señala a
Paco).

Aux:-Pero no le pegues.

Aux:-Paco y Carlos, dénese
la mano. Sean amigos
de nuevo.

Aún cuando se enfatice la regla, llegó a ocurrir que los niños se resistieran a emplearla lo que producía consecuencias tales como un castigo o recurrir a algo semejante a una especie de "Ley del Talió". En algunas ocasiones bastaba con mencionar un posible castigo para lograr un cambio de actitud en los niños como se ilustra en el siguiente ejemplo.

25 de mayo de 1993.

Luis intenta trabajar con el mismo material que Jaime. La MC repetidas veces le indicó buscar un material diferente. Al fin Luis, que ha estado llorando, se dirige por un material.

(25)

TRANSCRIP.

Jai:-¡Llorón-marical.

MC:-Sht sht.. ¿qué es
eso Jaime?.

Luis:-¡No soy marical.

MC:-¡Luisito! (En voz
alta).

Jai:-¡Llorón-marical.

DESCRIP.

Cualificación de la actitud del otro.

[Defensa que implica identidad
genérica]. Le avienta un cubo que pega
en la cara.

MC:-Jaime, óyeme no.
¿Por qué le dices eso
a Luisito?.

Luis:-¿Verdá que no soy
marica, mamá Mary?.

MC:-No mi amor. No
eres marica.

MC:-¡Pídele una disculpa
a Luisito!.

Jai:-¡No!.

Continúa con su anterior actividad de
construcción.

MC:-Bueno... como
quieras. Entonces
estás castigado.

Luis:-¡Pe-ón, Luis!.

MC:-¡Ah, verdad!.

MC:-Luisito, ¿aceptas la
disculpa de Jaime?.

Luis:-¡sí!.

MC:-¡Ven Luisito!. Déncese
la mano.

Luis y Jaime se dan la mano. El
primero se dirige a buscar material.

Este tipo de disciplina implementada por la MC parece tener efecto en el sentido de que los niños no se guarden rencor o permanezcan disgustados. De hecho, como veremos en otro apartado, la relación que existe entre los niños produce las continuas defensas por un tercero o bien los constantes episodios de cooperación no dirigida. A propósito de este último aspecto de la relación interpersonal, debe decirse que aún cuando los niños intenten, por ejemplo, ayudar a otro a recoger material, en la C.C.D. una norma explícita restringe dicha cooperación. La regla cobra vigencia en dos tipos de eventos:

- 1) Cuando alguien tira material (o se le cae el material) y,
- 2) cuando algún niño se cae.

La regla explícitamente indica que al niño que tira el material no debe ayudársele; sin embargo, llegó a ocurrir que se permitiera ayudar a recogerlo cuando se trataba de un accidente, pero en esencia tal actitud se consideraba no pertinente por parte de los adultos.

Por otro lado, el restringir la ayuda cuando algún niño se caía implicaba que el que se caía podía levantarse solo y que, la ayuda sólo se le brindaría si se hubiese lastimado.

En términos generales, las reglas podían llegar a explicitarse hasta de tres formas diferentes dentro de una misma secuencia (como ya se ejemplificó) y la MC instiga de esta forma a los niños hasta conseguir la actitud solicitada.

Como se puede apreciar existen normas para las que tanto la MC como la Auxiliar se muestran rígidas en hacerlas cumplir. Muchas de ellas tienen que ver con la diferenciación entre actividades (trabajo vs. juego); el uso del material; el uso de los espacios y actividades. Con respecto al uso individualizado del material didáctico puede decirse que la regla era flexible, en algunas circunstancias, lo que daba lugar al surgimiento de episodios de juego en este momento.

Otro tipo de normas vigiladas para ser cumplidas se relacionan con la seguridad e higiene.

Por su parte, es la MC quien (como ya se mencionó) instiga constantemente al cumplimiento de las normas sociales y a las de organización de actividades, principalmente las de tomar alimentos.

Debe también precisarse que, cuando las reglas son pasadas por alto, (aún cuando las adultas las hallan explicitado repetidas veces en una misma secuencia) se castigue a los infractores. Los castigos varían según la infracción. Así, encontramos que el intento de dejar de comer (mirando el plato o bien bostezando) implica el que se les quite la silla y se deje al niño terminar de comer de pie. Otra sanción se relaciona con el surgimiento de agresiones físicas o verbales entre los niños y la negativa de pedir o aceptar disculpas, lo anterior trae como consecuencia el que la MC, a través del agredido, castigue con la misma ofensa al agresor. En otras ocasiones, si la agresión es mayor (p. ej. picar o golpear con objetos) la sanción consiste en sacar de escena al agresor previa petición de disculpa al agredido, apartándolo de cualquier tipo de actividad y/o contacto social.

El control de las emociones injustificadas (lloriqueos, berrinches) constituye una norma implícita. Su infracción trae como consecuencia amenazas en forma de preguntas, como por ejemplo: "¿quieres llorar de a de veras?" o "¿quieres que te tablee para que llores por algo?". Estas formas de enunciación hacen difícil que el niño oponga resistencia.

Existen ocasiones en las que el simple hecho de enunciar los posibles castigos produce que los niños cambien de actitud, lo cual supone que la MC sea firme (y en ocasiones inflexible) y que los castigos tienen componentes que resultan desagradables para los niños (p. ej. incomodidad física, aislamiento).

4.2 LA NORMATIVIDAD EN EL HOGAR DE ORIGEN

De manera similar que en la C.C.D., dentro del Hogar de Origen se hicieron evidentes algunas de las reglas prevalecientes. El permanecer en casa significa la consideración de reglas que, aunque en su mayoría no son explicitadas por la madre sugieren el comportamiento y actitudes que han de seguirse. Como se pudo apreciar las reglas de casa han sido establecidas y vigiladas por la madre (recordemos que se trata de una familia uniparental) y en su ausencia era una de las niñas (la mayor, en un rol determinando) quien vigilaba el cumplimiento de las normas que, por su parte reconocía.

Si bien es cierto que en el Hogar no existe una diferenciación rígida en cuanto al uso de los espacios (como ya se indicó en los párrafos precedentes), sí resulta clara la disciplina que debe observarse dentro de los mismos. Así, era común escuchar a la madre pidiéndoles a las niñas "no tomar refresco sobre la cama"; "no jugar en el baño"; "no jugar en la cocina"; "no jugar con las puertas". Debe hacerse una precisión con respecto a la segunda de las normas hasta aquí mencionadas. En el inciso anterior se mencionó que en el cuarto de baño ocurrían algunos episodios de juego infantil; sin embargo, no debemos perder de vista que la madre se encontraba presente y, por tanto, vigilaba a las niñas. En ausencia de la madre, el tránsito al baño quedaba restringido, es decir, sólo se usaba momentáneamente excluyendo el juego. Esto significa que al no estar presente un adulto era fácil que las niñas jugaran con el mobiliario, con la puerta, con el agua, con el papel higiénico o incluso metiendo las manos en el excusado, razón por la cual se establece la regla.

Debe también señalarse que aún cuando no se explicita, parece asumirse el uso de los espacios de mayor concentración para algunos tipos básicos de actividades: a) la estancia-comedor para actividades sociales, domésticas y de autocuidado (comer, exclusivamente); b) las recámaras, una para el descanso y otra, la de la tv., para la siesta o el juego. los espacios de uso transitorio (cocina y baño) quedan provisionalmente restringidos y su uso dependerá de la actividad que se inicie. Así mismo el paso al patio de servicio queda proscrito.

Al hacer uso de estos espacios se sobreentiende, en esta casa, el empleo adecuado del mobiliario. De esta manera queda implícito el no subirse a los muebles (exceptuando la cama) o jugar con los adornos.

Por lo que toca a la alimentación, la madre ha explicitado que al comer debe terminarse todo cuanto se les sirva. Esto lleva implícitas sanciones en caso de pasarse por alto la norma e incluye además el no tomar refresco durante la comida. Las sanciones comúnmente empleadas eran: no permitir ver la televisión o no darles dulces al no terminar la comida.

Con los siguientes segmentos de algunas notas tomadas se ejemplifica lo mencionado hasta aquí.

6 de Agosto de 1993.

(19)

Las niñas se encuentran comiendo. Cynthia verbaliza con su madre.

C:-¡Ya 'cabé!

M:-A ver... ¡Uy, nol... Yo
todavía veo que
dejaste mucho pollo...
Come más Cynthia,

Intento de dar por terminada la comida,
que
la madre rechaza. Amenaza.

si no, no hay pepsi.

C:-¡Ah!...¡Sí!...(molesta)

M:-Bueno, pues come
más pollo que quede
limpio el huesito.

[Parece que se trata de un juego:
lim-pio; pollo-pío].

C:-¡Pío!... ¡Pío!

M:-Limpio el huesito, no
pío pío (ríe).

C:(ríe).

M:-Andale, ya acaba de
comer (riendo).

Poco tiempo después, C. verbaliza de nueva cuenta con su madre.

(20)

C:-¡Mamá!

M:-¿Qué pasó?

C:-¡Ya 'cabé!

C. ha terminado de comer.

M:-¡Ah, qué bonita niña!

Se acabó todo.

C:-¡Pecsil!

Recuerda la contingencia.

La madre le da un vaso con refresco.

(21)

TRANSCRIP.

M: -¡Toma Cynthy!, tu
pepsi.

C: -¡Cache, cache!.

M: -De nada mamita
(sonríe).

C: -¿Bajas?.

M: -¡Orale!.

DESCRIP.

[Significa gracias]

Acepta la palabra inventada como
substituto de gracias.

La madre ayuda a la niña a bajarse de la silla. Posteriormente le da una instrucción específica que implica el uso de un espacio distinto.

M: -¡Vete a ver la tele!
¡Córrele!. Bueno no,
no corras se te puede
caer el refresco.

Término del que especifica que no se
interprete literalmente (dice el motivo).

M: -¡Vete a ver la tele!
¡Andale!.

Sustituye.

C. entra a la recámara donde está la tv., la madre da una instrucción más.

(22)

M: -¿Cynthy?.

C: -¿Qué?.

M: -Se dice mande, no
qué.

Corrección igual que en la C.C.D.
Corrige inmediatamente.

C: -¿Ma-de?.

M: -No te vayas a subir a
la cama con el
refresco ¿eh?. Porque
se puede caer y mojar
la cama.

Regla explícita. Restricción y
explicación del motivo.

C: -¿No subo cama?.

M: -¡No!...primero acábate
el refresco.

Indicación específica.

C: (asiente)

M: -No te quiero ver en la
cama con el vaso de
refresco ¿eh?.

Reitera aunque la niña ya asintió.

M: ¡Orale!...vete a ver la tele.

C. entra a la recámara. Se sienta en el piso y toma su refresco para ver la t.v.

En el siguiente ejemplo se ilustra el intento de la niña mayor en implementar una regla estando ausente la madre.

10 de Agosto de 1993.

La madre se encuentra en la cocina realizando quehaceres domésticos, mientras tanto las niñas juegan en la estancia comedor. Mara toma una t.v. de juguete y se sienta en un sillón. Golpea la t.v. contra el respaldo del sillón. C. corrige verbalmente la conducta de Mara.

(13)

TRANSCRIP.

C: ¡No!...no pegues tele!

C: ¡No!... (en voz alta).

C: ¡No, Mara! (en voz alta).

DESCRIP.

Posible regla antes explicitada. Mara continúa golpeando la t.v. en el sillón. Mara golpea la t.v.

Mara la ignora, C. camina hasta donde está aquélla y le quita la t.v. de las manos [instigación física]. Mara empieza a llorar. Cynthia lleva la t.v. hasta una de las recámaras (tal vez en un intento de guardarla). Mara sigue llorando. Interviene la madre.

(14)

M: ¿Qué pasa aquí?

C: ¿Pegó?

M: ¿A ti?

C: ¡No!... pegó tele.

M: ¿Le estaba pegando a la tele?

C: -(asiente)... ¡allá!
(señala el sillón).

M: ¡Uy, no!... ¡No, no, no!

Mara se acerca a su madre y se abraza a sus piernas. Lloro.

M: ¿Para qué le estabas pegando a la tele?
¿quieres que se rompa?

Mara llora.

- M: -Si se rompe, Luego
¿cuál tele vas a ver,
explicame?.
- C: -¡Tele no pega, mami!.
- M: -No, no... a la tele no
se le pega porque se
rompe. ¿Y luego con
qué vas a jugar?.
- M: -Ves que casi no
tenemos juguetes y tú
te los quieres acabar.
- M: -¡Ya no llores!...(la
acaricia). ¿Cynthy?.
- C: -¿Qué?.
- M: -Se dice mande, no
qué.
- C: -¿Ma-de?.
- M: -¡Préstale la tele a
Marital.
- C: -No...pega...pega tele.
- M: -¡No!...ya no le va a
pegar ¿verdad Marita
que ya no le vas a
pegar?.
- M: -¿Ya viste?. No le va a
pegar.
- Enunciación de la regla. [Alianza con
adultos].
- Justifica la negativa. Invita a la
reflexión. Mara llora.
- Mara gime.
- Corrección idéntica a la de la C.C.D.
- Sustituye corrección.
Corrige.
- Mara gime. No verbaliza.
- Interpreta la conducta de la niña sin
que ella diga o haga algo.

Cynthia se acerca a Mara y le da la tv. en las manos.

Con la siguiente cita se ejemplifica el intento infantil de infringir reglas probando con ello los límites de lo posible.

12 de Agosto de 1993.

(39)

A la casa han llegado algunas visitas (dos adultos). Juegan con Cynthia al mismo tiempo que conversan con la madre. Mara, por su parte, abandona la estancia y entra a la recámara donde está la t.v.. Saca unos rollos de papel higiénico. Explora uno y lo desenrolla arrojándolo al piso. La madre le llama la atención a la niña.

TRANSCRIP.

DESCRIP.

M: -¡No, Mara! (enérgica)

Camina hasta donde está la niña. Mara intenta escapar.

M: -¡No! (la detiene) ¿A dónde vas?. Con el papel no se juega Mara... con esto no juegues ¿eh?. ¡Se gasta!

Explicita y justifica la regla sin reiterar como ocurría en la C.C.D.

M: -¡Vete a jugar a otro lado, córrele!... ¡Aquí tienes esto ten!

Mara recibe la t.v. Llega a la estancia, se sienta en un sillón y luego se pone de pie en él.

(40)
TRANSCRIP.

DESCRIP.

M: -¡No!... No te subas en el sillón... se ensucia.

Regla

M: -¡Siéntate! Mara se sienta.

Corrige inmediatamente.

M: -Al sillón no se sube uno ¿eh?, porque se ensucia. ¡Sigue jugando, ándale!

Al poco rato Mara golpea la t.v. contra el sillón.

(41)
TRANSCRIP.

DESCRIP.

V(H): -¡Ey! (dirigiéndose a Mara).

Mara sigue golpeando la t.v. en el sillón.

(pausa)
M: -¡No Mara! (la detiene).

Instigación física.

Mara gime.

M: -¡No, no le pegues a la tele!. ¿No ves que se puede romper?.

Mara: -¿Hm? (la mira).

M:-No le pegues a la
tele, se rompe.

Mara:-¿Hmm?

M:-¡Se rompe!. Juega con
ella pero no le des
golpes.

Mara arrastra la t.v. por el sillón.

Como puede apreciarse, en el hogar aún cuando la madre explicita las normas éstas no se reiteran hasta ser asentidas por las niñas, como ocurre en la C.C.D., lo que supondría una mayor flexibilidad de la disciplina en casa.

Además de las reglas hasta ahora mencionadas, se distinguen otras que, al igual que en la Casa de Cuidado Diario, pueden describirse en rubros específicos. Así, encontramos reglas relacionadas con:

HIGIENE

En esta casa no se enfatizaba el tener que lavarse las manos antes de comer o después de ir al baño. Esto no significa que se omitiera ya que, la madre acostumbraba inducir la actividad a través de alguna pregunta al respecto tal y como se aprecia en el siguiente ejemplo.

11 de Agosto de 1993

Alrededor de las 14:20 hrs. C., después de dormir la siesta, se asoma a la cocina y verbaliza con su mamá.

(1)

C:-¿Comé?.

M:-Sí, ya vamos a comer.

C:-¡Hola, seoíta!

Cortesía espontánea dirigiéndose a mí

Y:-¡Hola C.! ¿Cómo
estás?.

C:-¡Bien!... ¿tú?.

Y:-Muy bien, gracias.

M:-Ya vamos a poner la
mesa. Ah, pero
antes... ¡qué tenemos
que hacer C?.

Inducción a la norma.

(pausa)

C:-¡Lavá manos! (sonríe)

Interiorización de la regla

M:-Sí, córrele iver!

Falta página

N° 103

M: -A la cocina no vengas
 porque es peligroso,
 te puedes quemar. Te
 puede pasar algo
 malo. ¡Vete para allá!

Explicación de la restricción.

Ma. regresa a la estancia.

14 de Agosto de 1993

Las niñas se encuentran jugando en la estancia mientras la madre realiza algunas actividades domésticas. Mara camina hacia una recámara y azota la puerta del baño.

(7)

TRANSCRIP.

DESCRIP.

C: -¡Mami!... ¡mami!
 (grita).

M: -¿Eh?

C: -No eh... ¡ma-de!

Corrige a su mamá.

M: -¿mande, Cynthia?

Corrige inmediatamente.

C: -Mara 'zotó pueta.

M: -¿Sí?... gracias por
 avisarme C.... ¡Mara!
 (silencio)

M: -¡Mara! (grita desde la
 cocina).
 (silencio)

M: -¡Mara! (en voz alta).

C: -¡Mara! (Imita)

C: se incorpora y abre la puerta. Al hacerlo Mara camina hacia la puerta e intenta cerrarla. C. lo impide. Mara gime molesta. C. verbaliza con Mara para darle una instrucción.

(8)

C: -¡No 'zotes! ¡No!

La madre sale de la cocina.

M: -¿Qué pasa contigo,
 Mara?

C: -¡'Zotó pueta, mami!

M: -Sí, C. azotó la puerta
 ¿eso no se hace,
 verdad?

C: (lo niega).

M: ¡Mara, no azotes la puerta!. Te puedes machucar un dedito.

Justifica la negativa.

M: ¡A ver!... dénme las dos permiso... Con la puerta no juegues Mara, te puedes lastimar.

Reiteración individualizada

Toma a Mara por un hombro y la saca de la recámara [instigación física], invitándola a realizar otra actividad específica.

(9)

M: ¡Ponte a jugar, Marita!. ¡Córrele, ve a jugar con tu tele o con el muñeco!.

Mara camina hacia el sillón. Toma un muñeco y lo abraza.

ORGANIZACION DE ACTIVIDADES

En esta casa lo común al organizar una actividad era que la madre brindara atención simultánea a las niñas, como lo veremos en otro apartado. Por lo pronto, debe subrayarse la constante involucración, surgida en forma espontánea, de las niñas en los quehaceres domésticos. La madre no acostumbra hacer distinciones de acuerdo con las edades, exceptuando a la bebé.

El siguiente es un ejemplo de la organización de la comida en un día común.

11 de Agosto de 1993

Después de que C. se ha lavado las manos, le pide a su mamá ayudar a poner la mesa.

(13)

TRANSCRIP.

DESCRIP.

C: ¡Ayudo!.

Involucración infantil espontánea.

M: ¡Orale pues!. Todas ayudamos.

Acepta la participación infantil.

C: ¿Qué llevo?.

Solicitud de orientación específica para involucrarse.

M: Ten, lleva el plato con fruta.

C. recibe el plato y lo lleva a la mesa.

M: ¡Con cuidado!.

Recomendación/supervisión

C: -¡Sí!...no cae.

M: -Sí, no se te vaya a caer porque se riega la fruta en el piso.

C. coloca el plato con fruta sobre la mesa.

C: -¿Ya 'tá todo?.

Solicitud de especificación sobre si se han completado los preparativos.

M: -Casi todo ¿quién falta?.

C: -¡Mara!.

M: -Sí, ve a despertarla, córcela.

C. se dirige a la recámara y despierta a su hermana.

(4)

C: -¡Mara!... pst... pst.
(silencio)

C: -¡Mara! (en voz alta)
(silencio)

C: -¡Mara! (gritando)

Mara se despierta y se incorpora sobre la cama.

C: -¡ven!... ¡ven!... (sonríe).

M: (sonríe)

C: -¡Ven... comél.

Cynthia regresa al comedor. Al poco rato Mara (después de saludarme)* corre a sentarse al sillón (lugar en el que habitualmente come)*. La madre verbaliza con Cynthia.

(6)

M: -¿Te subo?.

Refiriéndose a ayudarla a sentarse en la silla.

C: -¡Sí!

la madre carga a C. y la sienta. Los platos de ambas niñas ya estaban en la mesa.

C: -¡Cache, cache!

Interiorización de otra regla.

M: -¡De nada! (sonríe)

La madre se sienta junto a Mara y le da de comer en la boca.

*Nota: Saludar a las visitas de beso constituye una modalidad propia de este Hogar de Origen. Se trata de una regla.[Parece ser que paa la niña esta norma ha adquirido significado].

REGLAS SOCIALES

Llama en especial la atención el hecho de que sea la propia madre quien constantemente "pida por favor" y "de las gracias" a las niñas, lo que significaría que la regla no se explicita como tal sino que se "modela". Por tanto, no hay instigaciones al respecto, de hecho en ocasiones es la niña mayor quien ha sumido la norma y la quiere en caso de ser omitida por la madre.

Otra regla explicitada, como ya lo vimos, se relaciona con el decir "mande" en lugar de "¿eh?" o "¿qué?". esta es una regla en que la madre se muestra firme para su enunciación, es decir, la corrige inmediatamente en caso de ser pasada por alto.

Dentro del Hogar de Origen eran frecuentes los episodios de cooperación espontánea no dirigida (exclusivamente vinculadas a actividades domésticas) que son aceptadas y estimuladas por la propia madre, como más adelante se indicará. El permitir dicha participación lleva implícita la participación infantil en las actividades domésticas sin hacer distinción de las participantes de acuerdo a su edad.

Por lo que toca a la cortesía hacia los mayores (y casi nunca entre las niñas), era común que a las niñas se les pidiera saludar de beso (una modalidad de socialización propia de la casa) así como compartir y ofrecer objetos o alimentos.

Finalmente, puede decirse que el incumplimiento de alguna norma, la mayor parte de las veces, no trae consigo consecuencias, lo cual puede resultar ambiguo para las niñas, si tomamos en consideración lo ocurrido en la C.C.D. La sanción a la que frecuentemente se hace alusión se vincula con la imposibilidad de comprar dulces o ver la televisión. Algunas veces se recurría además a instigaciones físicas tales como: manazos, nalgadas o la privación de contacto social que, en conjunto tenía un éxito relativo.

ANALISIS

De forma sintética, podemos afirmar que en la Casa de Cuidado Diario pueden distinguirse reglas tanto explícitas (la mayor parte de ellas son de este tipo) e implícitas. Las primeras se han formulado por la MC y en algunas ocasiones por la Auxiliar; las segundas se correlacionan con las primeras. Por lo que toca al Hogar de Origen, se ha establecido la observación de algunas normas que, aunque en su mayoría son explicitadas, sugieren el comportamiento que debe seguirse de acuerdo a la perspectiva adulta. En este caso particular, la totalidad de las reglas las ha establecido la madre y en su ausencia, como ya se ejemplificó, es la hermana mayor quien, al jugar un rol específico, vigilará su cumplimiento.

En la C.C.D. el "trabajo" es un contexto exclusivo y, las reglas implican conductas y actitudes propias de la institución. Con respecto al Hogar de Origen habría una diferencia ya que el "trabajo" (tal como se concibe en la C.C.D.) no tiene aquí equivalente, así puede apreciarse la instauración de normas que únicamente cobran significado en un ambiente y para sus participantes.

Por otra parte, en la C.C.D. existía una relativa rigidez en cuanto al uso de los espacios y las actividades. Tal rigidez deriva, como se pudo constatar, en claras diferenciaciones prácticas en cuanto al funcionamiento y finalidades "programáticas" de la misma. En el Hogar de Origen no existe una rígida separación; sin embargo, existe indicio de la disciplina que los niños deben observar al hacer uso de los espacios. Como se pudo apreciar en el texto, en buena medida las normas son similares en ambos escenarios, lo que sugiere la idea de que entre lo explicitado por los adultos de la C.C.D. y lo que ocurre dentro del Hogar de Origen existe continuidad, una concordancia que parece no generar situaciones ambiguas para los niños (por lo menos los de este caso particular).

En la C.C.D. la Madre Cuidadora, más que la Auxiliar, es firme con los niños en cuanto al cumplimiento de las normas y prácticamente nunca les permite pasarlas por alto (y esto incluye a los consentidos). En caso de transgredir alguna norma, el infractor es castigado. Las sanciones variaban de acuerdo con la infracción y, en muchas ocasiones, la simple enunciación del posible castigo hace que los niños rectifiquen su actitud. En el Hogar de Origen el incumplimiento de alguna regla no trae siempre consecuencias, lo cual puede dar lugar al surgimiento de comportamientos infantiles muy diferenciados en cada escenario. En el Hogar las sanciones, más que como posibles castigos, se emplean frecuentemente como "estrategias" (como se verá más adelante) para intentar modificar la conducta y actitudes de los niños y como último recurso se recurría a instigaciones físicas.

Vale la pena destacar el hecho de que el establecimiento de las normas dentro de la Casa de Cuidado sea más firme que el del Hogar, con esto lo que se intenta decir es que, tal vez, la socialización de los niños en la primera institución sea más sistemática que en su propia casa. De hecho, las más de las veces se torna más consistente en comparación con la segunda institución. Sin embargo, esto de ninguna manera significa que tanto en la C.C.D. como en el caso particular del Hogar los niños aparezcan como asimiladores pasivos de las normas prevalecientes, por el contrario, los niños transgreden las normas constantemente con la finalidad de acatarlas probando con ello los "límites de lo posible", lo cual sugiere que se busque frecuentemente evadir algunas de las reglas vigentes (aunque sea momentáneamente).

Al asumir las reglas evadiendo las sanciones se manifiesta el poder disciplinario al que se enfrentan los niños; sin embargo, el probar los "límites de lo posible" es muestra de la participación activa que el niño tiene en el proceso de su socialización.

5.1 DISTRIBUCION DE ROLES EN LA C.C.D.

En la C.C.D. la Madre Cuidadora representa la figura de autoridad; se trata de una figura reconocida tanto por los niños como por la Auxiliar. Algunos de los comentarios de esta última contribuyen a establecer a la MC como la persona a quien se tiene que obedecer, "le voy a decir a mi tía", "te voy a acusar con mi tía". En ocasiones, la mera presencia de la MC basta para que se restablezca el orden en la Casa. Para ilustrar lo anterior se cita una nota tomada en un día común de la C.C.D.

18 de Mayo de 1993.

La MC se encuentra fuera de la C.C.D. La Auxiliar se ha quedado al cuidado de los niños. Jaime, Luis y Jessica juegan con el material. Julio y Luisa forman una alianza para molestar a Paco tirando el material con el que intenta trabajar.

(28)

La MC llega en este momento, los niños se dan cuenta de su presencia. Julio se sienta en una silla y coloca sobre la mesa unas tarjetas que le había quitado a Paco. Por su parte, el segundo se apresura a recoger del piso algunas tarjetas que habían tirado. Carlitos (que había estado paseando alrededor de la estancia con un material en las manos) corre a sentarse en la misma mesa que Julio. Jaime, Luis y Jessica permanecen sentados en la misma mesa. Luisa se sienta en mis piernas. La Auxiliar al salir a abrirle la reja a la MC verbaliza:

Aux.-¿Ah verdad?. ¡Orita
los voy a acusar!

De acuerdo a lo observado, la Auxiliar repetidas veces había intentado inducir al orden sin éxito. En este ejemplo es interesante hacer notar cómo la simple presencia de la MC induce automáticamente al orden. El comentario final de la Auxiliar es una reiteración de quién es la figura de autoridad.

El hecho de que la MC centralice la autoridad llega a tener como consecuencia que los niños no obedezcan a otros adultos (vgr. la Auxiliar o incluso yo misma) o que sólo lo hagan cuando son instigados por aquella.

Es ella la mayoría de las veces, quien restablece el orden de los sucesos de la C.C.D., ésto incluye a la propia Auxiliar ya que, la MC acostumbraba inducir su actividad a través de cuestionamientos indirectos y posteriormente le indicaba directamente lo que tenía que hacer. Por su parte, la Auxiliar juega un papel más bien complementario o de apoyo de las funciones de la Madre Cuidadora. Así, era común encontrar que las actividades domésticas (p. ej. preparar los alimentos, barrer o lavar platos, etc.) y de cuidado infantil se intercambiaran entre ellas pero manteniendo inmodificables los roles.

En la Casa no existe ninguna regla de diferenciación de las actividades de acuerdo con el género. En ocasiones incluso se formula explícitamente la indiferenciación genérica como se aprecia en el siguiente ejemplo:

25 de Mayo de 1993.

(6)

La Auxiliar junto con Carlitos, Jessica, Luisa, Mara y Cynthia planean un juego en el patio.

TRANSCRIP.

Jes: -¿A qué vamos a jugar, Juanita?

Aux: No sé... déjame pensar.

Car: (inaudible).

Jes: -¡No! a los carritos inol.

Eso es para niños.

Car: -¡Ca-i-tos!. (Le grita a Jes).

DESCRIP.

Primer propuesta.

Se opone a la propuesta.

[Tipificación sexual de la actividad].

(8)

Jes: -¡A los carritos no, Juanita!

Jes: -Las mujeres, ino jugamos a los carritos!

La Aux. sonríc.

[Reiteración]

(9)

MC: -¿Quién dice eso, Jessica?

Jes: -Las niñas no jugamos a los carritos.

MC: -¿Quién te dijo eso, Jessica?

La MC se encuentra en la cocina.

La MC se encuentra en la cocina.

Jes:-Las niñas no jugamos
a los carritos.

MC:-¿Quién te dijo eso,
Jessica?.

Se asoma por la ventana.

Jes:(silencio)

MC:-Las niñas PUEDEN
también jugar con los
carritos...

(11)

MC:-Niños y niñas
pueden jugar con los
mismos juguetes,
Jessica. ¡No hay
ninguna diferencial!
Carlitos y Julio
pueden jugar con
muñecas también si
ellos quieren.

[La MC reitera su argumento pero
ahora formulándolo desde el otro lado;
desde la perspectiva de los niños].

En el caso de los materiales didácticos, son los niños quienes hacen uso diferencial de ellos de acuerdo con su género. Así, era común observar que las niñas hicieran "casitas" o bien que los niños construyeran "camionetas" u otros vehículos. Resultaba curioso, por otra parte, que si bien a los niños se les permitiera elegir libremente el material de su predilección siempre se eligieran los mismos materiales. Tal vez esto se deba a que a los niños les resultaban más atractivos o bien a la colocación de las estanterías que hacía que aquellos fueran los únicos a su alcance.

Las agrupaciones espontáneas de los niños para jugar, comer o compartir las mesas para trabajar rara vez ocurren de acuerdo con el género o incluso con respecto a la edad. En todo caso era la propia MC quien en ocasiones disgregaba el grupo, excluyendo al "más grande" de alguna actividad, por ejemplo del juego. A este niño, se le asigna un rol diferencial al cuidar a los pequeños y dedicar más parte de su tiempo de estancia en la C.C.D. al trabajo que al juego. Las más de las veces este niño asume el rol asignado como lo veremos a continuación.

15 de Julio de 1993.

(24)

Carlos, Luis, Paco y Jaime me han dicho su respectivas edades.

Yo:-Paco, Carlos y Luis
tienen tres años. Son
de la misma edad.

(30)

Jai:-Yo só más gande...
yo más gande.... de
niños yo más gande.

Diferenciación por edad y según el
género.

Yo:-Sí, de los niños tú
eres el más grande
porque ya tienes 4
años.

16 de Julio de 1993.

Es la hora de la comida. Luis, Jaime y Carlos comparten la misma mesa.
Carlos interacciona verbalmente con Jaime.

(13)

TRANSCRIP.

Car:-¡Mí-a!

(pausa)

Car:-¡Mí-a! pst..pst...
¿Jaime?

Jai:-¿Qué?

Car:-Una mo-ca.

Jai:-¿Onde?

Car:-Aquí... (Se pone de
pie y se acerca al
plato de Luis. Señala
una pieza de pollo).

Jai:-¡No!... no mosca.

Luis:-¿mosca? (sonríe).

DESCRIP.

Llama la atención de Jaime.

Intenta llamar su atención nuevamente.

Aunque Luis no acepta la simbolización
de Carlos lo toma como broma,
mientras que Jaime no lo considera
divertido.

Car:-¡Sí!... ¡mí-a!... mo-ca
plato Luis...

Luis:-¿Dónde?

Car:-¡Aquí!... (señala la
pieza de pollo).

Luis:-No mosca.

Car:-Sí... mosca (sonríe).

Luis:- No mosca.

Un "negrito" le parece una mosca.

Luis intenta tomar el "negrito", Jaime se pone de pie y se estira sobre la mesa.

Car:-¡No! (grita)...
va'pachu-ar.

Luis:-¡No 'pachú-a!

Jai:-No mosca (molesto).

Car:-¡No! (grita)...
vas'pachu-ar.

Jai:-No mosca... 'ira (lo toma).

Es ahora Jaime quien intenta tomarlo.

Intenta hacer una demostración.

Lo coloca sobre la mesa.

Jai:-'Ira... no mosca... no
vuela... no mosca...

Explicita una característica de una verdadera mosca.

Car:-¡Mo-ca!... Sí mo-ca...

Jai:-No Carlos... no
mosca... 'ira véla bien
(lo toma y se lo da
en la mano).

Car:-¡A ver! (Al acercarlo
a sus ojos se le cae al
piso).

Luis:-¡Chíngale, cayó
mosca! (Carlos lo
levanta).

Jai:-¡No mosca! (en voz
alta).

Luis:-¿No?

Jai:-¡No!... no mosca.
Mosca vuela... así 'ira.

Demuestra haciendo uso de lenguaje no verbal (imitando el vuelo de una mosca).

La coloca en la mesa.

El símil les parece divertido.

Car:-¡Hola mo-ca! (ríe).

Luis:-¡Hola mosca! (ríe).

Car:-¿Mo-ca?... ¿Mo-ca?...

Luis:-¡Hola mosca! (ríe).

Jai:-¡Oh! (enojado)... que
no mosca..A. ya vó
tirarla. (en voz alta).

Para Jaime no es gracioso e incluso pone fin al episodio.

En este ejemplo, la actitud de Jaime corresponde con lo que culturalmente se entiende como dejar de ser un niño pequeño.

Durante la organización de actividades, la espera de turnos lleva implícita la indistinción de la edad o el sexo de los niños (como ya lo ejemplificamos en el apartado de normatividad). Esta característica es común entre la MC y la Auxiliar lo que sugiere que dentro de la C.C.D. no existe estereotipia o división de las actividades, actitudes y/o comportamientos de los niños. Aún más, las correcciones o castigos se aplican de igual forma a ambos casos. A propósito de este renglón, debe indicarse que la MC al hacer correcciones (p. ej. postura al sentarse) acostumbra utilizar términos que, por sí solos, implican al género: "siéntate derecha, como una señorita", o en el caso de tratar de evitar la ocurrencia de algunas conductas (p. ej. tomar el biberón) hace uso de términos que distinguen a los niños de acuerdo a su edad, lo que a la vez supone la especificación de un rol: "ya eres grande".

Por otra parte, no es común el uso de sobrenombres para la totalidad de los miembros; sin embargo, éstos llegan a emplearse tanto por la MC como por la Auxiliar en el caso de los preferidos (o consentidos) y, comúnmente, se trata de apelativos afectivos, tales como: "mi negro"; "mi soruyo"; "mi amor"; "mi hijo(a)", etc.

5.2 DISTRIBUCION DE LOS ROLES DENTRO DEL HOGAR DE ORIGEN

Por lo que toca al Hogar de Origen pareciera obvio decir que la figura de autoridad podría centralizarla la madre aunque, en la cotidianidad, las niñas no la obedecen a ella exclusivamente lo que se traduce en la posibilidad de que otros adultos puedan darles instrucciones a las niñas y que ellas las atiendan sin ser instigadas, necesariamente, por la primera.

Esto sugiere que dentro de esta casa, en general, (es decir, sin hacer distinción de acuerdo a su género) pueden ejercer control directo sobre las conductas infantiles para (re-)establecer el orden. Aquí es preciso señalar que, la propia madre para instaurar la disciplina suele recurrir no sólo a

1 En nuestra cultura, tal actitud parece ser el resultado de las expectativas adultas que se tienen de un niño por ser el más grande de un grupo. En el caso de la C.C.D. ser el niño "más grande" lleva implícitas algunas pautas de comportamiento tales como: vigilar a los más pequeños, hacer que cumplan las normas que los adultos han establecido, etc. En nuestra sociedad a los niños mayores se les pide ser "un ejemplo" para los menores, lo que equivale a decir que el niño mayor tiene que adoptar conductas que se asemejen en buena medida a las de los adultos.

instigaciones físicas (manazos, sacar de escena, etc) o verbales, sino que, las más de las veces ella recurre a una serie de estrategias (tales como la atención simultánea o la inducción a actividades domésticas) para intentar darle fin a situaciones conflictivas de forma indiferencial con sus hijas como se indicará en otro momento.

Por lo que respecta a las niñas debe decirse que en cuanto a la realización de actividades propias de la casa no puede hablarse de asignación alguna de roles genéricos o vinculados con la edad (exceptuando al bebé), es decir, la madre acostumbra involucrar a las niñas en pequeños quehaceres domésticos: tirar papeles en el cesto de la basura; traer pañales limpios; llevar objetos; recogerlos, etc. No obstante, existe una asignación especial para la niña mayor relacionada con el cuidado de las hermanas menores. Explícitamente se le pide a la "hermana mayor" hacerse cargo de las más pequeñas en ausencia de la madre con lo que se le asigna un rol de acuerdo a su edad.

A C. se le ha dado explícitamente un rol: el de hermana mayor; esto supone que en ausencia (o incluso en presencia) de la madre es a ella a quien se debe obedecer. Lo anterior significa que C. no sólo tiene que tratar de evitar la ocurrencia de situaciones de desorden (a través de instigaciones verbales que, por cierto, se asemejan mucho a las de la madre), sino que también llega a suplir a la madre en alguna de las funciones que ésta realizaba con anterioridad. Así, por ejemplo, mientras la madre atiende a otra de las niñas la hermana mayor tendrá que continuar alimentando a quien antes aquella atendía. De la involucración en actividades domésticas es que se ejemplifica a continuación.

14 de Agosto de 1994

La mamá le va a cambiar el pañal a la bebé. C. pide participar de la actividad.

(10)

TRANSCRIP.

DESCRIP.

C: -¿Taigo pañal, mami?

M: -Ya lo traje imiral.

Gracias de todas formas.

C: -¿Qué ayudo?.

M: -¡Ah, ya sé!... tráeme el talco.

C: (asiente; sonríe).

C. entra a una recámara y al poco tiempo sale con un envase de talco. Se lo da su mamá.

M: ¡Gracias, chaparrita!

(sonríe)

C: ¿Hizo popó?

M: Sí, mira...

C. se acerca a la bebé y hace una expresión de desagrado.

M: ¡Uy!... huele feo.

C: ¡Ponle talco!

M: Sí, ahorita le voy a
poner su talco. Nada
más la cambio ya le
pongo ¿sale?.

(11)

Mara se acerca a donde le cambian el pañal a la bebé. Poco después la madre verbaliza.

M: ¿Quién tira el pañal?.

Mara intenta alcanzarlo pero C. se adelanta. Mara gime, la madre trata de llegar a algún acuerdo.

(12)

M: ¡Cynthy!... deja que
sea Mara quien lo
tire ¿sale?.

C: ¡No, yo!

M: Sí, ándale... tú ya
trajiste el talquito,
ahora deja que ella
tire el pañal ¿sale?.

C: (asiente)

M: ¡Gracias Cynthy!. ¡Ten
Marita!. Tira el pañal
en el bote. ¡Córrele!.

Mara camina hacia el bote de la basura con el pañal sucio.

11 de Agosto de 1993

Las niñas se encuentran ahora comiendo. La mamá se dirige a la cocina para servirle a C. Mara la sigue y C. corrige su conducta.

(18)

C: -¡No, no, no!...
ishéntate!.

Mara la ignora.

C: -¡Shéntate, Mara! (en voz alta).

M: -¿No oyes a tu hermana?.

Mara: -¿Mmh?.

M: -Dice Cynthia que te sientes, no vengas conmigo a la cocina.

M: -A la cocina no vengas porque es peligroso. Te puedes quemar. Te puede pasar algo malo. ¡Vete para allá!.

En otro momento, la madre pide a C. suplirla en alguna actividad.

(25)

Mientras las niñas juegan, Valeria empieza a llorar. La madre intenta dejar a Mara y ella llora con fuerza.

M: -¡A ver, Mara!
la bebé quiere comer...
dame permiso.

Intenta apartarla.

Mara llora.

M: -Cynthia, dale su biberón a la bebé.

Cynthia obedece. Al introducir el biberón en la boca de V. la mamá hace una corrección.

M: -¡No tan parado!

C: (la mira).

M: -¡Bájalo tantito!

C: atiende la indicación.

M:-Así está bien gracias.
 ¡Ahí deténselo!... o
 bueno... a ver...
 déjaselo, a ver si lo
 coge.

C:(la mira).

M:-Déjaselo....

C: suelta el biberón y camina rumbo al cuarto de la tv.

En general, C. parece haber asumido el rol con sus posibles implicaciones, ésto (como se aprecia con claridad en el primer ejemplo) se evidencia por el hecho de no esperar a que la madre la instigue a ello sino que lo ejecuta. Por otra parte, para C. tal papel conlleva el efectuar actividades (de autocuidado y alimentación) sin ayuda alguna, a diferencia de lo que ocurre con las menores. A título de ejemplo puede mencionarse aquí el que C. ocupe un sitio en la mesa para comer sin ayuda, mientras que a Mara su madre le da de comer en la boca y no se le sienta en la mesa sino en un sillón.

ANALISIS

Haciendo una recapitulación de lo mencionado hasta aquí, podemos afirmar que dentro de la C.C.D. no existe diferenciación alguna en cuanto a la realización de actividades de acuerdo con el género. En todo caso, eran las adultas quienes llegaron a excluir del juego colectivo al "más grande". tal distinción, como se apuntó, implicaba el asumir un rol y, con ello, involucrarse en otro tipo de actividades preconcebidas, tales como: cuidar a los más pequeños o trabajar, en lugar de jugar, la mayor parte del tiempo.

Tal vez resulte obvio que en el Hogar de Origen no podía haber distinción de acuerdo al género; sin embargo, debe señalarse que la madre al involucrar a las niñas en quehaceres domésticos no hacía diferenciaciones en cuanto a la edad. Quizá la única diferencia, al igual que en la C.C.D. se relaciona con el asignarle a la niña "más grande" actividades adicionales tales como cuidar a las niñas más pequeñas en ausencia de la madre. Como a Jaime, en la C.C.D., a Cynthia (en su casa) se le ha asignado explícitamente un rol: el de hermana mayor, lo cual como se indicó, implica que estando presente o ausente la madre es ella quién vigilará la disciplina de sus hermanas menores. Como Jaime, Cynthia tratará de evitar el desorden a través de instigaciones verbales que se asemejan a las de la madre y también suple a ésta en actividades específicas.

Cynthia y Jaime parecen haber asumido tal rol y sus respectivas implicaciones ya que, no esperan a que se les instigue para ejecutarlo, sino que por iniciativa propia lo llevan a efecto.

Por otra parte, para Cynthia tal papel implica el que ella realice algunas actividades (por ejemplo, comer) sin ayuda alguna. A propósito de esto, es interesante notar lo significativa que resulta la diferencia de los roles jugados no sólo por Cynthia también por Mara y Valeria en ambos sitios: "niña pequeña", no obstante este rol adquiere matices distintos ya que, en el Hogar de Origen se traduce en dependencia con respecto al adulto.

Por su parte, Cynthia dentro de la C.C.D. queda relegada a otro rol, dado que es más pequeña que Jaime asumirá, por tanto, un papel sustantivamente diferencial y esto aun cuando la propia MC le pedía a la niña hacer compañía o cuidar a sus hermanas (lo cual no implicaba una función específica sino más bien hacía enclave en el hecho de ser hermanas); el papel del niño "más grande" significaba para J. ejecutar acciones determinadas por las adultas de la C.C.D. (al igual que por la madre en el caso de C). Como puede apreciarse, lo importante aquí es destacar el hecho de que a un mismo individuo se le pueden asignar papeles diferentes, lo que significa que los otorgamientos de los adultos no coinciden entre los ambientes en que los niños se hallan.

A diferencia de la MC, en el Hogar de Origen, la madre no ha centralizado la autoridad, lo que trae como consecuencia el que las niñas obedezcan a otros adultos sin ser instados por ella. Esto lleva implícito el que los otros adultos puedan darles instrucciones a los niños con la finalidad de restablecer el orden.

6.1 RELACIONES INTERPERSONALES EN LA C. C. D. (Niño/níño, niño/adulto, y entre adultos)

Por lo que toca a las relaciones interpersonales, podemos examinar por separado las que existen entre los niños y las de éstos con las adultas.

Es interesante destacar que en el complejo universo de relaciones sostenidas entre los niños, se pueden distinguir, según se concibe, algunas "constantes" en la conducta infantil. Esto significa que, independientemente del tipo de actividad que se realizara (trabajo, juego o alimentación) y del espacio usado era común observar que los niños hicieran referencias a la amistad. Dejemos por un instante la descripción de este aspecto de las relaciones interpersonales, para dar lugar a una aclaración. Se ha pretendido clarificar la estructura de la red de interacciones partiendo de elementos (que se han denominado "constantes") más generales y posteriormente, analizar las particularidades de la relación infantil en diversos contextos de actividad. Por tratarse de un grupo, es

que se ha considerado que las referencias de unos miembros con respecto a otros (en este caso: la amistad) puede ser un punto de partida para intentar describir, en conjunto, las relaciones que entre ellos se guardan. Esto no quiere decir que dicho punto sea determinante; se trata sencillamente de un criterio de organización.

Las referencias a la amistad podían ser reconocidas tanto por otros niños como por las adultas. Antes de pasar al primer ejemplo del primer tipo de reconocimiento, puede decirse que la aceptación adulta de la amistad explícita entre dos niños, producía que se llegara a permitir la realización de alguna actividad en forma conjunta. Por ejemplo, a los amigos se les permite trabajar compartiendo actividad y material puesto que, no surgirán fricciones entre los niños como sucedía en otros casos (tal y como veremos más adelante).

Para ilustrar el primer caso citamos un ejemplo:

15 de Julio de 1993

Luis, Paco, Jaime, Carlos y yo platicamos en el patio.

(31)

Y:-Carlitos, ¿quién es tu amigo?.

Car:-¡Julio!

Y:-Tu amigo ¿quién es Luisito?

Lto:-¡Jaime!

Jai:-Mi amigo es Luis, Carlos, Julio y Paco.

[Aunque menciona a todos los niños (y ninguna niña) Luis es el primero].

Y:-¿Todos son tus amigos?

Jai:-¡Sí!

Y:-¿Por qué son tus amigos?

Jai:-Porque juego con ellos.

Y:-¿Con quién te gusta jugar más?.

Jai:-Con Luis.

[Ante la pregunta por su preferencia, señala a Luis]

Y:-¿Por qué con Luis?

Jai:-Porque sí...

[No puede elaborar las razones de su amistad]

Y:-Y ¿a qué juegan?

Lto: -Ca-i-tos, pelota...
 Jai: -A mostro... fútbol...

En el siguiente ejemplo se puede apreciar el carácter explícito de la no-amistad infantil.

12 de Julio de 1993

(26)

Jaime y Luis juegan juntos en el patio. Han logrado poner en pie una llanta y se disponen a rodarla. Julio intenta participar en el juego.

TRANSCRIP.

Jai: -¡Tú no juegas!

Lto: -¡Tú no, Julio!

DESCRIP.

Se opondrá al ingreso de Julio.

Se opondrá también. [Protección de la interacción]

Julio intenta rodar la llanta.

Jai: -¡No, tú vetel.

Nueva oposición que es secundada por Luis.

Julio intenta rodarla una vez más.

Lto: -¡Tú, no! No amigo.

[Explicita su carácter de no-amigo]

Jai: -¡Vete!... ¡Tú no juegas!

Interviene la A. para inducir un juego grupal.

(27)

A: -¡Sí, que jueguen todos!

Lto: -¡No!

Jai: -¡No!... ¡Julo, no! (en voz alta)

Jul: -¡Julio!

Corrige pronunciación

A: -¡Sí, todos jueguen!

Lto: -¡No, Julio no!.. No amigo.

Reitera.

A: -¡Sí, jueguen todos!... Todos sean amigos.

Ella da una razón para que acepten el ingreso en términos de la negativa previa. Finalmente los 3 niños comparten el juego. Más adelante se retomará el desarrollo de este episodio para ilustrar la modificación del juego al agrupar a más participantes.

Por ahora resta agregar que, en relación con el aspecto hasta ahora descrito, se observó que las agrupaciones comunes se relacionaban con las preferencias amistosas (independientemente del contexto), se da el caso de niños que llaman a alguno en especial para integrarse a un juego, sin hacer distinciones o exclusiones de acuerdo a la edad; ésta es una diferenciación proveniente, en todo caso, de las adultas. Puede también haber agrupación por afiliación, pero no era común que ocurriese.

En el siguiente extracto encontramos un juego compartido entre dos niños. Uno de ellos manifiesta la auto-ubicación genérica sin que ésto propicie el término del episodio o la exclusión de los participantes. Nótese que se trata de la transformación en juego de una "actividad seria" (como más adelante se señalará).

22 de Junio de 1993

(9)

A la hora de desayunar Julio y Luisa han iniciado una serie de imitaciones. Julio toma con sus manos un bocado que ha escupido y con el cual intenta hacer una bola. Luisa imita a Julio. Ambos ríen. Luisa regresa el bocado al plato y se limpia las manos en su ropa. Julio la imita, ríen. Luisa toma un mechón de sus cabellos y con la otra mano simula peinarlo. Julio la imita. Luisa verbaliza:

Lta: ¡Yo niña!

Jul: (silencio)

Lta: ¡Yo niña!

[Autoubicación por género] Julio la mira no sonrío.

Lta: ¡Tu niña!

Me señala.

Julio: (silencio)

Lta: ¡Tu no tienes niña!

A Julio

Jul: (silencio)

Lta: ¡Tú no tienes niña!

Luisa se pone de pie e intenta tomar su desayuno en esta postura. Julio la imita. Luisa se recuesta en el piso. Julio la imita.

Lta: ¡Tú no niña! (en voz
alta)
(silencio)

Lta: ¡Tú no niña! (en voz
alta)

Esto atrae la atención de la MC quien pone fin al episodio haciendo uso de la regla: "a la hora de desayunar no se puede jugar".

En este ejemplo, se pone de manifiesto que pese a la insistencia de la niña en señalar la autoubicación por género, lo cual carecía de significado en este momento para el niño, el juego continúa y de no haber sido por la intervención de la Madre Cuidadora éste hubiera atraído paulatinamente, a otros participantes.

Del mismo día de registro encontramos otro ejemplo.

(21)

Jaime ha empezado a emitir un sonido que se asemeja al rugido de un animal. Corre detrás de Julio y Carlos. A su paso encuentra a Luisa y la persigue. Jaime se recarga en la reja y los 3 niños se acercan tomados de la mano. Jaime se vuelve y ellos salen corriendo y gritando alrededor del patio. No transcurre mucho tiempo cuando la MC saca de escena a Jaime.

(22)

MC: Jaime, vente para
acá adentro.
Desentonas con los
chiquitos. Tú ya estás
más grande.

[Segregación por edad sin justificación].
Jaime entra a la estancia.

MC: Mejor ponte a
trabajar.

Jai: ¿Tabajar?.

MC: Sí, mejor busca un
material y trabajas
con él.

[Indicación específica]. Ja. no opone
ninguna resistencia.

(24)

Carlos, Luisa y Julio (en ese orden) han entrado a la estancia, se acercan a Jaime (quien ahora trabaja con un material). Intentan continuar con la actividad lúdica.

Car:-Pst... pst...	Trata de llamar la atención de Jaime.
Car:-Pst... pst...	
Car:-Pst... pst...	
(silencio)	
Car:-¡Hola!	Jaime lo mira.
Car:-¡Ijuuu!... ¡hola!	
(sonríe).	

Jaime emite el sonido que simula un rugido. los niños gritan y salen corriendo hacia el patio. Regresan a la estancia y se acercan de nuevo a la mesa donde se encuentra Jaime y así, sucesivamente.

En este ejemplo se demuestra que respecto del juego la segregación por edad no tiene sentido para los niños. Para ilustrar este punto, se cita otro extracto de un registro de observación.

29 de Junio de 1993

Carlos, Jaime y Luis han iniciado un juego colectivo. Al parecer las risas atraen a Julio quien se integra al grupo.

(40)

Jaime empieza a saltar sobre ambos pies e intenta alcanzar en cada salto más altura. Luis y Carlos lo imitan, luego lo hace Julio. Los 4 niños ríen. Jaime continúa saltando. Ahora, mientras lo hace, emite un sonido que se asemeja al ladrar de un perro. Se acerca brincando a Luis, cambia el ladrido por el croar de una rana. Se acerca a Carlos, éste grita y corre. Jaime se acerca, brincando y croando, a Julio quien, por su parte, corre. Se acerca de nuevo a Luis, pero él también corre. El juego ha cambiado de nuevo, ahora Jaime los persigue por el patio. Jaime se acerca, brincando y croando, a Cynthia. Luis verbaliza:

(41)

TRANSCRIP.

Lto:-¡Corre, Cynthia!

Car:-¡Co-e, te come!
(Ríe, da pequeños saltos).

Lto:-¡Te come! (imita a Carlos brincando).

DESCRIP.

Jaime se acerca aún más a ella brincando.

[Simbolización explícita]

Cynthia corre junto a Luis. Jaime continúa persiguiéndolos dando saltos.

En este ejemplo, se pueden tener en cuenta algunos elementos para analizar brevemente. En los juegos colectivos espontáneos, como el aquí citado, los niños aceptan la integración de otro miembro sin resistencia alguna lo que implica alguna preferencia amistosa. resulta importante destacar, una vez más, la no exclusión de los participantes de acuerdo a la edad o al género, es decir, estos factores no parecen tener sentido para los niños. En todo caso, se tuvo la impresión de que el alto nivel de euforia que alcanzan estos juegos (a diferencia de los individualizados o los organizados por las adultas) era lo que producía los constantes intentos de integración al juego en curso. (Del contexto de juego y sus implicaciones me ocuparé más adelante).

Como hemos visto, la agrupación (o la no agrupación, como era común en el contexto de trabajo) de los niños en las diferentes actividades realizadas lleva consigo una intrincada red de relaciones interpersonales. Aparte de lo ya mencionado, se encontró que eran relativamente frecuentes las agresiones en el contexto de trabajo. Al parecer esto se relacionaba con la regla de "trabajo individual" que impide compartir actividad y material.

Lo anterior sugiere que, con la instauración de una regla de esta naturaleza, lo que se intenta es impedir que surjan interferencias -de un niño hacia el otro- en la actividad en curso. Dado que tales interferencias concluían, las más de las veces, en fricciones entre los niños es que las adultas insistían en el trabajo individualizado. Como se apuntó, únicamente se les llegó a permitir a los amigos (Luis y Jaime, cuya amistad era reconocida explícitamente tanto por los demás niños como por las adultas), llevar a cabo una actividad conjunta (puesto que no surgían disputas, ni interferencias que resultaran molestas). En el siguiente ejemplo, se aprecia lo hasta aquí mencionado.

31 de Mayo de 1993

Carlos, Luisa y Julio se encuentran trabajando (paralelamente) con material didáctico distinto. Luisa acomoda unos palitos de madera en la mesa, en forma azarosa. De repente, se pone de pie y agrede (con un palito) a Carlos. Carlos llora. La agresión fue inmotivada.

(14)

TRANSCRIP.

Aux: ¡Luisita! (en voz alta)

DESCRIP.

Al parecer la Auxiliar se dio cuenta de lo sucedido

La niña no la mira; tira el palito.

- MC: -¿Por qué llora Carlitos?
 Aux: -¡Le picó Luisita la cara! por poquito y le da en un ojo.
 MC: -Oye Luisita... ¿qué pasa contigo?.
- Se asoma por la puerta de la cocina.
 Luisa mira a la Aux. y se sienta. Carlos llora.
 [Forma inespecífica de llamar la atención]

La niña no la mira y continúa trabajando con los palitos.

- MC: -Ven Carlitos para que te sobe. ¡ven!
 MC: -¡Siéntate en la otra mesa, Luisita!. ¡Sin material!. ¡Estás castigada!
 MC: -¡Estás castigada, Luisita!.
- Carlos se dirige a la cocina llorando.
 Luisa no hace caso.
 Luisa sigue trabajando con los palitos.

El episodio concluye con el castigo de Luisa. Aún cuando la MC no especifica en qué consiste el castigo se da la impresión de este consista en algún tipo de aislamiento físico y social, lo que dicho sea de paso, resulta desagradable e incómodo para el castigado. Agresiones como ésta u otras de menor importancia eran comunes en el contexto de trabajo de ahí la insistencia adulta en la actividad paralela no compartida.

Por otra parte se encontró también que durante el trabajo con materiales didácticos los niños hacían constantes evaluaciones (positivas o negativas) de los productos de sus compañeros. Algunas veces las evaluaciones negativas suscitan reacciones de defensa del evaluado, como se aprecia en estos ejemplos.

20 de Mayo de 1993
 (18)

Jaime ha realizado unos garabatos en una hoja. Poco después Jessica le dice que "su dibujo está feo". Jaime le pega a Jessica con el puño cerrado en un brazo.

25 de Julio de 1993
 (16)

Cynthia me muestra su construcción con el material que usa (unas cuentas ensartadas en alambre, alineadas al azar sobre la masa). El

diálogo atrae la atención de Jaime y de Luis. El primero hace un comentario descalificador del producto de Cynthia.

Cyn: -¡Mí-a casa! (se dirige a mí)

Jai: -Eso no casa. Casas no no así... casa es...

Y: -¿Cómo es una casa?

Jai: -Casa es casa... 'ira... mi casa ... es casa... aquí... esa casa... casas son casas... eso no casa.

Intento de definición ostensiva.
[Rechaza la simbolización, pero no puede expresar un motivo que no sea una "definición circular"].

Lto: -¡Así no casas!

Y: -¿Cómo son las casas, Luisito?.

Lto: -Casa... alta... casa... ceada.

Jai: -Casa cuadá.

Luis menciona algunas características y esto hace que Jaime mencione una adicional.

Cyn: -¡Es casa! (en voz alta) Aquí va araña (coloca una cuenta aislada sobre su construcción).

Defensa de su simbolización agregando un elemento para reforzarla.

Jai: -¡Casas no arañas! (se burla)

Cyn: -¡Sí! (molesta)... te va picá.

Lto: -¡No! (asustado)

[Se repite un fenómeno ya ocurrido otras veces: aunque es obvio que la cuenta no es una araña, los niños reaccionan emocionalmente como si lo fuera].

Cyn: -¡Sí!... va picá...

Lto: -¡No! (grita)

Interviene la MC

(17)

MC: -¿qué pasa?

Jai:-Asustó araña casa
Cynthia.

[Parece que al fin acepta el producto]

Al agruparse los niños se observó que, una actividad seria (trabajo o alimentación) se transforma entre dos niños o (más de ellos) en juego simbólico con un grado elevado de excitación emocional. En los siguientes ejemplos, encontramos la transformación del trabajo en juego simbólico.

5 de Julio de 1993

(35)

Carlos se acerca a la mesa donde se encuentran trabajando Luis y Jaime (a ellos se les ha permitido hacerlo juntos por reconocerse como amigos y no tener fricciones al usar el mismo material). Jaime le pregunta a Luis sobre una figura en una tarjeta.

Jai:-¿Qué esto?... (Piña)

Car:-¡Chíe!

Jai:-¡No chile!

Car:-¡Chíe!

Jai:-Es piña. Piña... piña.

Jai:-¿Mary Carmen?

Y:-Dime, Jaime.

Jai:-¿'Edá piña?

Recurre a una tercera persona para confirmar identificación.

Y:-Sí, Jaime es una piña.

Jai:-Ya viste, es piña.

Car:-¿Pi-a?... pía... pía
pía...pía. (Ríe).

Lto:-Pía... pía... pía... (ríe)

Jai;-Piña... piña... no, pía
(no ríe).

Imita a Carlos.

Corrección.

Jai:-Es piña (serio)

Jai:-¿Qué esto?

Muestra otra tarjeta. (Fresa)

Lto:-Fe-sa.

Car:-Fe-sa y vó comé.

Jai:-¿Qué esto?

(Chícharo)

Lto:-¡Chíchao! (pega en
la mesa)

Jai:-¡Chíchao! (lo imita)

[Secuencia de imitaciones]

Car:-¡Chíchao! (los imita)

Jai:-¿Qué esto?

(fresa)

Lto:-Fe-sa.

Carlos se acerca a la tarjeta y la mira muy de cerca. Jaime y Luis la observan.

- Car:-Tiene animaes.
 Jai:-¿'Onde?
 Lto:-¡A ver!
 Jai:-¿'Onde animaes?
 Car:-Aquí... aquí (señala los gránulos de la fresa).
 Jai:-¿'Onde?. No veo.
 Car:-Aquí mí-a... aquí
 Jai:-Jua, jua, jua No animaes
 Lto:-¿'Onde?
 Jai:-Aquí 'ira
 Lto:-Ah... ¡No caminan!
 Jai:-Sí 'ira (agarra la tarjeta) ¡Uy, te pican! (lo asusta)
 Lto:-¡No! (gime)
 Jai:-¡Uy! (le acerca de nuevo la tarjeta).
 Lto:-¡No! (gime)
 Jai:-¡Uy! (asusta a Carlos)
 Car:-¡No pican!. ¡No pican!
 Jai:-Sí 'ira, si pican. ¡Uy! (se acerca a Luis)
 Lto:-¡No!... ¡imamá Mary! (gime)
- [Con esta interrupción la interacción de trabajo se transforma].
 Se acerca a la tarjeta.
 Se acerca también.
 [Probable fantaseo o establecimiento de una semejanza].
 Los señala de nuevo.
 [Risa en extremo fingida, desacuerdo].
 Señala los gránulos.
 Bromea con Luis.
 Intento de tranquilizar a Luis. [Tal vez reconoce que una representación es inofensiva].
 Carlos se ríe.

8 de Julio de 1993

(33)

Sentados en una misma mesa, Jaime y Luis interaccionan verbalmente respecto del rompecabezas que el primero arma.

TRANSCRIP.

Jai:-Sht... sht... ¡Luis!
 Lto:-¿Qué?
 Jai:-¡'Ira, lengua! (ríe)
 Lto:-¿'Onde?

DESCRIP.

Establece un simil.

Jai:-Aquí 'ira... (señala la
puerta de la casa del
rompecabezas)

Lto:-Si cierto... un lengua.

Jai:-Hace 'si 'ira (saca y
mete la lengua en su
boca).

Jai:-¡Es lengua!.

La puerta es de color rojo,

Luis imita los movimientos de Jaime.

Saca y mete su lengua al tiempo que
abre y cierra la puerta del rompecabezas.

Los niños ríen por lo divertido del símil. De la risa incontrolable pasan a los gritos, quedando con ello transformada la actividad original en juego "simbólico" y de imitación.

Justamente en el contexto de juego es en donde encontramos episodios más ricos e ilustrativos de las relaciones interpersonales surgidas entre los niños. Por naturaleza, el juego es la actividad que propicia los contactos infantiles de mayor complejidad.

Los juegos iniciados en el patio por dos niños aglutinaban paulatinamente a los restantes sin que, por lo general, hubiera resistencia a la integración de éstos. El siguiente ejemplo muestra lo apuntado.

29 de Junio de 1993

(38)

Carlos, Jaime y Luis corren por el patio. Gritan y ríen. Jaime brinca sobre un pic. Luis y Carlos lo imitan. Jaime brinca sobre su otro pic trazando un círculo completo (antes no se había movido de su sitio). Luis y, luego Carlos lo imitan. Jaime se pone en cuclillas Lo imitan. Jaime estira su cuerpo y salta. Luis y Carlos sólo se estiran. Los 3 ríen.

(39)

Julio se integra al grupo. No hay verbalización alguna por su parte o por la de otros niños. Es, al parecer, una aceptación implícita.

(40)

Jaime salta sobre ambos pies, intenta alcanzar en cada salto más altura. Luis, Carlos y Julio lo imitan. Ahora los cuatro niños ríen. posteriormente, el juego se transforma en uno de persecución que, paulatinamente, va definiéndose por las verbalizaciones de los niños participantes y la involucración de otros.

En este ejemplo es interesante notar el hecho de que el juego surgido entre un grupo pequeño de niños atrae la atención de algún otro que, finalmente, se integra. La aceptación implícita de Julio es indicio, al parecer, de dos aspectos: por un lado, de alguna posible preferencia y, por otro, es muestra de la no segregación de los participantes de acuerdo a su edad. Además, al aumentar el tamaño de un grupo de juego éste va modificándose, lo que hace que resulte más divertido.

El desarrollo del siguiente episodio, nos permite dar cuenta de la integración (y aceptación) de otros niños en un juego que les resulta atractivo los participantes y que, conforme transcurre, va teniendo modificaciones que son producto del intercambio de ideas infantiles que lo enriquecerán.

12 de Julio de 1993

Jaime, Luis y Julio juegan en el patio con una llanta, que intentan rodar.

(28)

Luisa y Carlos se acercan al trío. Luisa gatea detrás de Julio.

Jul: ¡Mí-a!... un gato.

[Simboliza]

Jai: Sí, déjalo.

Llaman la atención para que no se distraiga o desvíe de la actividad.

Lto: -No veas al gato.

(29)

Carlos se integra al juego y no hay oposición alguna de los miembros componentes del grupo. Jaime, quien parece ser el líder, dirige la actividad.

Jai: -Vamos a llevar ca-o
allá...

Ruedan la llanta. ["Metonimia" que es después aceptada por los otros niños y elaborada. Cfr.(33)].

Lto: -¿Dónde?.

Jai: -Allá...(señala hacia la
reja)

(30)

Llevar la llanta a la reja. Jaime sale del juego y entra a la estancia. Carlos lo sigue.

(31)

Luis y Julio continúan jugando. Ambos ruedan la llanta hacia uno de los muros. Ahí la recargan; Julio sale del juego. Luis se sienta dentro de la llanta. Julio, en la puerta de la estancia, llama a gritos a Carlos.

TRANSCRIP.

Jul:-¡Carlitos!...

Jul:-¡Carlitos!... ¡Carlitos!...

Jul:-¡Ven!

Jul:-¡Carlitos, ven! (en voz alta)

Jul:-¡Mí-a!... el coche (señala la llanta)

Car:-¡Se durmió! (ríe)

Jul:-¡Se durmió! (ríe).

DESCRIP.

[Tal vez alguna posible preferencia]

Carlos se asoma.

Jaime se asoma también.

Carlos se acerca a Julio.

Realiza una simbolización divertida de la posición del objeto

Jaime sale de la estancia. Se acerca a Luis, llama a Carlos y a Julio.

Jai:-¡Carlos!... ¡Julio!

¡Vengan!... sht... sht...

¡vengan!

Car:-Se durmió coche.

Jai:-¡Coches no duermen, Carlos!... coches caminan.

Jai:-Vamos levantar coche.

Lto:-¿Dónde llevamos coche, Jaime?

Jai:-¡Allá!... (señala la puerta de acceso)

Julio y Carlos se acercan a Luis y Jaime.

Objeta la "metáfora" [¿Debido a que ya es "grande"?]

Dirige el reinicio de la actividad.

Jaime y Luis levantan la llanta. Julio y Carlos observan.

(32)

Jai:-¡Orale, Carlos!

¡Orale, Julio!...

¡Coche se va!

Los invita a formar parte del juego

Los 4 niños ruedan la llanta. Paco se acerca y quiere introducirse en ella (intenta integrarse a la actividad).

(33)

Lto: -¡Quítate Paco!... te va machucar coche.

Car: -¡Te va machucar coche y va salir sangre!

Paco intenta introducirse nuevamente en la llanta.

Jai: -¡Pérate Paco!... No metas... va a pastar coche...

Los comentarios de simbolización aceptan implícitamente la participación de Paco en el juego colectivo.

Encontramos un ejemplo más, sólo que éste ilustra la involucración infantil en un juego realizado dentro del contexto de trabajo.

31 de mayo de 1993

(36)

Mientras la MC atiende a una visita, Jaime deja su anterior actividad (con unas plantillas de dibujo) y trae una goma translúcida adherible. Se sienta en la mesa donde estamos: Luis, Jessica y yo.

Jai: ¡Mí-a, Cai Camel!

Y: ¿Qué es?

Jai: ¡iMocol! (se ríe)

[Analogía divertida] Interviene Jessica

Jes: -Si lo avientas se pega en el techo (me comenta).

Describe una propiedad que funciona como sugerencia de actividad.

Y: ¿En serio?

Jai: -Sí, Cai Came ¿Lo aviento?. (se ríe)

Parte un trozo de la goma.

Y: ¡No!

Lto: ¡Allá!

Señala al techo.

Jai: -¿Onde? (a Luis)

Lto: ¡iAllá!... (ríe)

Señala al techo

Jai: ¡Ahí va!

Y: ¡No! ¡No!

A pesar de mi negativa, Jaime avienta la goma al techo. Esto provoca la risa ahogada de Jessica y las carcajadas de Luis. Jaime mira al techo y solamente sonrío. La Auxiliar entra a la estancia, Jaime la llama. Jessica se ríe incontinentemente (pero ahoga su risa). Luis ríe a carcajadas.

(37)

Jai:-Ven, Juanita.

La Auxiliar se acerca a la mesa.

Aux:-¿Qué les pasa? (ríe)

Jai:-¡Mí-a! (en voz baja)

Aux:-¿Qué tienen? (ríe)

Ante esta pregunta Jai. y Jes. sueltan una carcajada.

Jai:-¡El moco! (riéndose)

Señala hacia el techo.

Aux:-¿Qué? (ríe)

Jai:-¡El moco!

Su risa se vuelve incontrolable al igual que la de Luis y Jessica.

Aux:-¿Qué pasa?

Jes:-Es que aventó Jaime el moco.

Jai:-¡Mí-a!

Señala el techo.

Aux:-¿Dónde está? (ríe)

Jai:-¡Ahí! (ríe)

Aux:-¡Ah, ya lo ví!

Lto:-¡No baja el moco!

Ahora reímos juntos.

Aux:-¡Pues, no! ¡Se pegó!

Lo dice riéndose.

Jai:-¡Baja, moco!

Se queda mirando al techo. Se acerca Carlitos.

(38)

Car:-¿Cuál moco? (sonríe)

Al parecer Carlitos se siente interesado en participar.

Aux:-¡Ese, mira! (señala hacia el techo)

Car:-¿El moco?

Lo señala y sonrío.

Aux:-Sí, ¿ya lo viste?

Asiente y sonrío.

Jai:-¿moco?... ¿moco?...

Mira hacia el techo.

Jai:-¡No baja!

Car:-¿Moco?...¿moco?...

Carlitos se suma ahora a las carcajadas de los pequeños.

Entre más grande era un grupo de juego, mayor parecía ser el nivel de euforia que se alcanzaba, lo cual hacía la actividad más atractiva y duradera. En el ejemplo citado, además de lo anterior, debe decirse que aún cuando se trata de una perturbación del trabajo, la Auxiliar no llama al orden, sino que, incluso

se involucra en el episodio. Esto último permite vislumbrar un aspecto de la relación entre aquella y los niños, vinculada con la menor rigidez en cuanto a la vigilancia de cierto tipo de normas.

Apuntábamos con anterioridad que respecto del juego, los niños no se excluyen por sus edades y que, las agrupaciones comunes se relacionan con preferencias amistosas. Quizá sólo reste decir que en el contexto de juego se llegaron a observar algunas agresiones (físicas o verbales) que no eran más que los intentos de proteger la interacción en curso y, la mayor parte de las veces, concluyeron con la defensa del agredido por parte de un tercero (haciendo éste referencia a la amistad), como se verá en el siguiente ejemplo:

29 de Junio de 1993

Los niños se encuentran jugando en el patio. Jaime da saltos del exterior al interior de una llanta. Al parecer Luis, Carlos y Julio intentan imitarlo; ningún lo consigue así que, Luis y Carlos se suben a la llanta y desde ahí saltan al interior de ella. Julio se limita a observar. Poco después Luis invita a Julio a saltar con ellos.

(32)

Lto: ¡Ven, Julio! (sonríe)

Julio lo mira.

(pausa)

Lto: ¡Julio!... mira.

Brinca. [Invitándolo tal vez a través de una conducta modelo]

Lto: ¡Ven, Julio! (sonríe)

Jai: ¡Es marical. Se llama

marica-llorón (ríe)

¡Ven, Julio-marical.

Agresión verbal. [Tal vez también intenta impedir que se incorpore al juego]

Lto: ¡No es marica!

(enojado).

Lo defiende verbalmente. Jaime se acerca a Julio y le pega en la cabeza. Julio devuelve el golpe. Jaime le pega de nuevo. Interviene Luis en defensa (física) de Julio.

(33)

Lto: ¡No le pegues a mi

amigo! (enojado)

Avienta a Jaime.

En el siguiente ejemplo, se demuestra la protección de la interacción.

22 de Junio de 1993

(31)

Carlos y Julio (quienes muestran preferencia amistosa) se corretean uno al otro por el patio. Luisa quiso integrarse al juego. Julio la aventó, impidiendo con ello que se incorporara al juego. Los niños continúan su actividad anterior.

Un claro ejemplo de la protección de la interacción lo encontramos al inicio del texto (Cfr. 12 de Julio de 1993, p. 80).

Relaciones Adultos/niños

La mayor parte de los contactos interpersonales que tienen lugar entre los niños y las adultas de la Casa de Cuidado Diario, están vinculadas con el contenido y desarrollo de las actividades. Esto significa que el diálogo sostenido con los niños, eran principalmente los intentos de organización del trabajo, del juego y de la alimentación. Incluían explicaciones, correcciones, instrucciones, llamados de atención, reconocimientos, sanciones, etc. Por tratarse de una institución dedicada al cuidado infantil puede, tal vez, explicarse la razón por la cual raras veces ocurrían contactos de otro tipo, p. ej. contactos físicos afectivos (o al menos no eran comunes con la MC) o pláticas informales entre niños y cuidadores, esto es, no relacionadas con los contenidos de las actividades desarrolladas, como podían suceder en el Hogar de Origen.

En la Casa de Cuidado, la Madre Cuidadora y la Auxiliar (con menor frecuencia) intentan optimizar el funcionamiento y organización de la totalidad de las situaciones y elementos que constituyen a las actividades. Lo intentan a través de la, ya descrita, instauración de normas (que una y otra vez) condicionan no sólo el uso de espacios/objetos y las actividades realizadas sino que dan además la pauta de las actitudes y conductas que las adultas esperan de los niños.

Por esta razón, en las relaciones entre niños y adultas era habitual observar que la MC se mostrara firme, sin ser inflexible, respecto del cumplimiento de las reglas explícitas. Dentro de los episodios de corrección o llamado de atención, llega a formular de dos maneras distintas una misma regla para verificar que se ha comprendido o hasta que los niños asienten a las preguntas, lo que muchas veces se toma como indicador de que se ha entendido la regla). En diversas ocasiones, tanto la MC como la Auxiliar tienden a interpretar los gestos de los niños (vgr. asentir, sonreír) como respuestas afirmativas a alguna pregunta y los silencios como respuestas negativas. Con los siguientes ejemplos se ilustra este punto.

19 de julio de 1993

(21)

Luis y Julio intentan iniciar un juego mientras comen. Luis pasa un pedazo de pan frente al rostro de Julio, dibuja una línea recta y se lo lleva a la boca. Luis repite la misma secuencia (tal vez intenta que Julio lo imite). Julio observa. Luis repite la secuencia. Julio lo imita. Ambos rien. Sus risas atraen la atención de la MC.

MC: ¡Julio y Luisito!

(enérgica)

(pausa)

MC: No quiero que estén jugando a la hora de comer.

Luis repite la secuencia del juego.

MC: ¡Luis!... ¿qué no entiendes?. Ahorita van a comer, no van a jugar. Luego juegan, pero ahorita van a comer.

Julio intenta infringir la regla al imitar la secuencia de Luis. Emite sonidos: fssh... prr...

(22)

MC: ¡Julio! (enérgica)

Julio la mira.

MC: ¿No te vas a portar bien en la mesa?. ¿No vas a dejar de jugar?.

[Lo formula de tal manera que no es fácil oponerse]. Julio permanece en silencio.

MC: ¡Ya coman!. No estén jugando en la mesa.

[A diferencia de la mera prohibición que puede pasarse por alto].

En este episodio deben advertirse las distintas formas de hacer explícita una misma regla, por parte de la MC.

El siguiente es otro ejemplo de una llamada de atención realizada, por la MC.

2 de Junio de 1993

Jessica y Julio han tenido un pequeño altercado en la estancia. Se han dado golpes recíprocamente. Luego, Jessica suelta a Julio. Este tira un puño de recortes que le ha quitado a la niña y sale al patio.

(13)

Jes: ¡Rompió mis recortes!

MC: ¿Para qué aventaste a Julio?

Jes: El me estaba molestando...

MC: ¡Yo no ví que te hiciera algo!

[No es inmediatamente evidente en qué la molestara, pero la MC no trata de aclararlo]

Jes: (silencio)

MC: Ya sabes que a empujones no se arreglan las cosas. Hay que pedir por favor.

(silencio)

MC: Si tú le hubieras dicho a Julio, por favor déjame trabajar él se hubiera ido a otro lado.

Jessica recoge los recortes que el niño tiró. Durante este lapso ha permanecido de espaldas a la Madre Cuidadora.

MC: Así que ya sabes... hay que pedir "por favor"... no se empuja uno con los demás ¿eh?. ¿Entendiste?.

Jes: (asiente)

MC: ¿No tienes lengua?. ¿Así se contesta?.

[Presiona hasta que Je. da una respuesta explícita de asentimiento al llamado de atención]

Jes: ¡No!

MC: No, ¿qué?

Jes: No se contesta así.

MC: ¿Cómo hay que pedir las cosas?.

Jes: ¡Por favor!.

MC.-¡Sigue recordando,
ándale!.

Jessica continúa su actividad.

En algunas ocasiones la MC trata de justificar sus argumentos, llamados de atención, etc. Sin embargo, en relación con la actividad de trabajo sus intervenciones para organizarlos y dirigirlo son poco elaboradas (no intenta aclarar qué se hizo o cómo se hizo) y más bien se limita a corregir la actividad sin intentar sondear los motivos e intereses de los niños o bien sugerirles algo más complejo e interesante. Aunque no es lo más frecuente, en ocasiones la MC no hace ni comentarios ni evaluaciones de los proyectos infantiles o de los productos de las actividades, aún cuando puede haber petición implícita por parte de los niños.

Este aspecto resulta interesante, pues constituye otra de las "constantes" en la relación de la MC con los niños dentro del contexto de trabajo. Por este motivo, citaré 3 ejemplos donde la MC interacciona con niños de distintas edades.

22 de Junio de 1993

Mara se sienta en una mesa de trabajo, Intenta iniciar una actividad con tarjetas de cartón con figuras de frutos. Ha sacado las tarjetas del cesto volteándolas sobre la mesa. La MC corrige.

(29)

MC.-¡Oye, oye!, ¡así no!

Al parecer instruirá a la niña.

Mara permanece en silencio mirándola.

MC.-¿Quién te dijo que
así se sacan las
tarjetas?.

Corrige la ejecución.

MC.-Sácalas una por una.
(La MC las devuelve al
cesto mientras da esta
indicación).

Indicación no justificada.

MC.-Una por una. (Hace
una demostración y
las devuelve al cesto).

Sigue sin explicar por qué hacerlo de
esta forma.

¿Viste?... se sacan una..
por una... una... por
una ¿sí?. (demuestra).

Mara ríe.

MC.-A ver... hazlo tú.

Mara realiza la actividad tal y como la
"modeló" la MC.

MC: ¡Muy bien! (sonríe)
Así está bien, Porque
si la sacamos todas al
mismo tiempo se
rompen.

Hasta el momento, ofrece una
justificación pero que no tiene que ver
con la naturaleza de la actividad, sino
con el cuidado del material.

Mara sonríe.

MC: ¡Andale!... Ponte a
trabajar.

Mara continúa sacando las tarjetas del
cesto imitando a la MC.

En este ejemplo resulta curioso el que la MC de por supuesto que la niña ya sabe qué se tiene que hacer con las tarjetas, no siendo simplemente sacarlas del cesto. En todo caso la MC dio sólo una demostración de un acto y no del uso del material didáctico.

Veamos el segundo ejemplo:

8 de Julio de 1993

Luis le muestra a la MC el producto de su actividad (ha formado parejas de figuras con unas tarjetas) pidiendo reconocimiento.

(32)

TRANSCRIP.

DESCRIP.

Lto: ¡Mí-a, mamá Mary!

MC: ¿Qué Luisito?

Lto: Yo hice... tarjetas

(sonríe)

MC: ¿A ver? (se acerca)

Lto: ¿Gusta?... yo hice...
solito.

Pide reconocimiento.

MC: ¡Uy, no!... Eso está
muy feo. Están todas
chuecas.

[Pareciera que el que las tarjetas
estuvieran derechas fuera algo
importante].

Luis colocó sin orden alguno las tarjetas sobre la mesa. Sin embargo, cada figura había sido apareada correctamente. El niño permanece en silencio.

MC: ¡Ponlas derechitas!.
Así no. Como tú lo
hiciste está muy feo.
¡Muy feo!.

[Calificación negativa sin
reconocimiento de la intención del niño].

Lto: -Mí-a...
caballos..vacas...
(señala cada par).

Intenta demostrar de nuevo no sólo lo
que hizo, sino lo que sabe. Pide
reconocimiento implícitamente.

MC: -Primero ponlas bien
derechitas. Mira
nomás éstas
(señalando un par)...
¿qué tú caminas
así?... ¿de cabeza?...

Lto: -¡No!... mí-a burros
(señalando otro par)

Insiste.

MC: -Sí... burros.
Acomódelas, ándele.
Luego me enseña lo
que hizo, porque eso
está muy feo.

Luis permanece en silencio.

En este ejemplo, al igual que en el anterior, la MC se limita a instruir acerca de la realización de un acto. Sin embargo, aquí el niño había hecho un "uso correcto" del material (cfr. normatividad). Aún con ello, resulta llamativo el que la MC no reconozca el producto del niño (pese a su constante insistencia) simplemente porque no se ajustaba a otra de las preconcepciones adultas del uso de los materiales, sin intentar tratar de entender las razones infantiles. Con la actitud de la MC parecer ser que un criterio de "presentación" (orden) se valora más que el contenido de la actividad.

En el siguiente extracto, encontramos una situación similar.
23 de Julio de 1993

Jaime ha realizado con unas cuentas ensartadas en alambre de distintas longitudes (para seriar), algo que ha denominando un "árbol". La seriación es con elementos dobles. En total hizo 7 pares seriados que forman el follaje. Se exceptúan la última cuenta, que se usó como punta y la sarta que empleó como tronco. La MC se acerca y evalúa el producto de Jaime sin que él lo pida.

(21)

TRANSCRIP.

MC: -¡Aquí te falló,
 Jaime!... se usa un
 solo color por hilera,
 no dos. Eso está mal.
 Te falló.

DESCRIP.

[Ni siquiera intenta entender la lógica
 de la organización que hizo Jaime].

La MC realiza la seriación con una sola sarta (no por pares como lo había hecho Jaime).

Jai: -¡No!... así.

[No acepta el "modelo". No da más
 razón que así le gusta]. Reincorpora los
 pares de la serie.

Jai: -Así gusta... así 'tá
 bien.

MC: -¡Ah buenol... pues si
 a tí te gusta, así está
 bien.

La MC cambia su actitud y acepta.

Jai: -¡Sí!... ¡así 'tá bien!.

En el ejemplo resulta interesante destacar dos aspectos. Por una parte, la excesiva rigidez adulta en el uso del material lleva a la MC a ejemplificar ("modelar") cómo hacerlo; sin embargo, no piensa que tal vez para el niño esa actividad ya carece de interés por simple o por reiterativa. Por otra parte, ante la negativa infantil de aceptar el "modelo", la MC manifiesta que no es inflexible ante las decisiones infantiles.

Tal vez aquí valga la pena mencionar que las limitaciones observadas en la MC, respecto de sugerir actividades más enriquecedoras con el material didáctico -dentro de los límites de lo posible- no eran, sino una muestra de un cumplimiento de las prescripciones del Voluntariado Nacional (pero de esto me ocuparé en otro momento). Así, ella se ocupa de vigilar constantemente que los niños hagan un "uso correcto" del material. Sin embargo, tal situación no significa que los niños la experimenten, literalmente, como una limitación. De hecho, la mayor parte de las veces se les veía atentos a su trabajo con el material didáctico pese a que las actividades fueran reiterativas. No deben tampoco perderse de vista las tendencias a la auto-organización y a la exploración, que los niños hacían en el contexto de trabajo (y de hecho también en los episodios de juego); ambas brindaban a los niños la posibilidad de hacer nuevos usos de los materiales aún cuando las adultas, repetidas veces, trataran de impedirlos.

Por otra parte, era también común observar que la MC corrigiera con frecuencia la pronunciación de los niños (dentro del contexto de trabajo, estas correcciones ocurrían con mayor frecuencia). Así mismo, cuando ella hacía una corrección

(independientemente del contexto en el que se encontraran vgr. actividades "serias" o juego), se volvía más probable que hiciera alguna corrección adicional. Esto sugiere la idea de que el contexto de corrección, volviese más sensible a la MC respecto a los detalles de conductas infantiles, como veremos a continuación.

7 de Julio de 1993

La MC le da opción a Luis para que decida la cantidad de comida que apetece.

(20)

TRANSCRIP.

DESCRIP.

MC: -¿Te sirvo mucho o poquito?.

Lto: -Poquito... ¡no mucho! (sonríe).

La MC le sirve. Luis le arrebató el plato.

MC: -¡No arrebatas!. ¿Se arrebatan las cosas?

[Corrección]

Lto: -¡No!.

Mientras contesta se jala la camiseta hasta la cara.

MC: -¡No!, ¿verdad?. No te tapes la cara así ¿vienes del pueblo o qué?.

[Corrección. Dentro de otra corrección].

Luis deje de jalarse la camiseta.

[Corrige inmediatamente]

MC: -No tengo que estar diciéndote una y otra vez que no arrebatas las cosas.

Luis permanece en silencio.

MC: -¡Toma tu plato!

Luis lo toma.

MC: -¡Cómo se dice?

Corrige.

Lto: -¡Gracias!.

MC: -¡Váyase a sentar!.

En este ejemplo, además de mostrar varias correcciones hechas por la MC en una misma secuencia (todas relacionadas con los "buenos modales"), debe subrayarse el que ella les da oportunidad a los niños de elegir la cantidad de comida deseada, lo que es muestra del conocimiento que tiene respecto de los gustos y preferencias infantiles, como se verá un poco más adelante.

La MC hacía explícitas las razones por las cuales castigaba a algún niño. Sólo se mostraba inflexible cuando la infracción lo ameritaba y esto lo aplicaba incluso con los preferidos. En ocasiones, la Auxiliar intervenía para intentar exentar a los niños (preferidos de ella) de algún castigo como se muestra en el siguiente ejemplo.

31 de mayo de 1993

Luisa, quien trabaja individualmente con unos palitos de madera, agrede inmotivadamente a Carlos picándole en la cara, muy cerca de un ojo. Carlos empieza a llorar.

(14)

TRANSCRIP.

Aux: ¡Luisita! (en voz alta)

DESCRIP.

Al parecer la Auxiliar se dio cuenta de lo sucedido

La niña no la mira; tira el palito.

MC: ¿Por qué llora Carlitos?

Se asoma por la puerta de la cocina.

Aux: ¡Le picó Luisita la cara! por poquito y le da en un ojo.

Luisa mira a la Aux. y se sienta. Carlos llora.

MC: Oye Luisita... ¿qué pasa contigo?

[Forma inespecífica de llamar la atención]

La niña no la mira y continúa trabajando con los palitos.

MC: Ven Carlitos para que te sobe. ¡ven!

Carlos se dirige a la cocina llorando.

MC: ¡Siéntate en la otra mesa, Luisita!. ¡Sin material!. ¡Estás castigada!

Luisa no hace caso.

MC: ¡Estás castigada, Luisita!

Luisa sigue trabajando con los palitos.

Después de ser consolado (exclusivamente por la MC) Carlos regresa a la mesa. La Auxiliar se encuentra detrás de la silla que ocupa la niña.

(15)

Aux: ¿Carlitos?

La mira.

Aux: ¡Pásate a la otra mesa, papá!

[Intenta exentar a Luisa]

MC: ¡No, Juanita!. Que se cambie Luisita.

Aux: ¿Luisita?

MC: ¡Sí, Juanita!. Yo dije
que Luisita se
cambiaba y Luisita se
cambia de mesa.
¡Está castigada!

Aux: ¡Pásatel... ¡Andale
mi amor!

Lta: ¡No! (gime)

MC: ¡Pero ya, Luisita!
¿Qué esperas?

[La niña se resiste hasta que se le
instiga físicamente]

La MC se acerca a Luisa. la toma por un brazo y la cambia de mesa.

(16)

MC: ¡Ahí vas a estar!
Castigadita por
pegarle a Carlitos.

[Castiga a uno de los "consentidos"]. La
Auxiliar recoge de la mesa los palitos
para guardarlos en el cuarto de
materiales.

Luisa se sienta en otra mesa. Tiene la cabeza recargada sobre sus brazos
(una postura comúnmente usada en la C.C.D. cuando se castiga a alguien).

En el ejemplo citado se pueden distinguir varios aspectos característicos de la C.C.D. En primer término, encontramos la actitud de la niña como una interferencia molesta (totalmente inmotivada) que suspende la actividad que el niño realizaba con otro material didáctico. Por otra parte, se observa que la MC recurre a la Auxiliar, quien presencié lo ocurrido, para aclarar el incidente y decidir lo que procede. Si recordamos, a los niños se les instiga constantemente a "no agredir física o verbalmente"; Luisa ha pasado por alto lo anterior y, por tanto se le castiga (a pesar de ser una de las "consentidas"). Resulta curiosa la forma en que la MC alude al castigo, es decir, no se especifica en qué consistirá; sin embargo, la niña y las adultas reconocen una historia compartida al respecto. esto significa que la niña sabe que la condición de castigo le producirá incomodidad física y aislamiento de todo tipo de contacto interpersonal, de ahí que rechazar primero implícitamente y luego explícitamente (recurriendo a la Auxiliar), dicho castigo. Finalmente, la MC reitera explícitamente su papel de figura de autoridad cuando la Auxiliar intentaba exentar a la niña de la sanción. En el episodio se muestra un conglomerado de roles, reglas y disciplina.

Por otro lado, la MC recurría con frecuencia (como se anotó líneas arriba) a la Auxiliar para aclarar los incidentes y decidir lo que procedía (arreglo, castigo, etc.). Cuando surgían fricciones entre los niños, la MC intentaba que no se mostraran resentimiento e insistía para que hubiera reconciliaciones explícitas o implícitas (p. ej. incluir en un juego al que previamente había sido ofensor). De las reconciliaciones explícitas encontramos el siguiente ejemplo:

25 de Mayo de 1993

La MC le ha indicado a Luis que busque un material para que trabaje en forma individual. El niño hacía uso de un mismo material con otro. Ante la indicación de la MC, Luis empieza a llorar. Finalmente, se dispone a ir por un material al cuarto correspondiente. Jaime verbaliza respecto de la actitud anterior de Luis.

(25)

Jai: ¡Llorón marica!

Calificación de la actitud del otro.

MC: Sht... sht... ¿qué es eso, Jaime?.

Observación.

Jai: ¡No soy marica!

[Defensa que implica identidad genérica] Luis avienta un objeto a Jaime que le pega en la cara.

MC: ¡Luisito! (en voz alta)

Jai: ¡Llorón marica!

MC: ¡Jaime!... ¡Oyeme no! ¿Por qué le dices eso a Luisito?.

Lto: ¿Verdad que no soy marica, mamá Mary?.

MC: No, mi amor. No eres marica. ¡Pídele una disculpa a Luisito!.

Jai: ¡No!.

Continúa realizando una construcción.

MC: Jaime. ¿no le vas a pedir una disculpa a Luisito?.

Jai: ¡No!.

[Reitera su negativa]. Continúa con su actividad.

MC: Bueno... como quieras. Entonces estás castigado.

Jaime la mira.

Jai: ¡Pe-ón, Luis!

Manifestación de haber doblegado la oposición.

MC: ¡Ah, verdad?

MC: Luisito, ¿aceptas la disculpa de Jaime?

Lto: ¡Sí!. (sonríe).

MC: ¡Ven, Luisito!

Jaime reinicia su actividad
Dense la mano. [Intenta que no haya resentimiento].

Los niños se dan la mano. Luis se dirige, de nuevo, a buscar un material.

Por otra parte encontramos que en sus intentos de organizar los juegos, la MC habla en plural ("vamos a...") sin tomar finalmente la iniciativa para integrarse a la actividad. Raras veces se la observó dándole inicio y luego involucrar a los niños, tampoco se vio que se implicara una vez iniciado el juego. Como ya se indicó en párrafos anteriores, la misma actividad se convertía muchas veces en una secuencia de actividades individuales de los participantes. En las siguientes líneas se muestra un ejemplo.

14 de Junio de 1993

La Madre Cuidadora intenta organizar un juego colectivo en el patio.

(6)

MC: ¡Vamos a contar un cuento! ¡Un cuento entre todos!

MC: ¿Quién quiere empezar?
(silencio)

MC: ¿Nadie?..... ¡Uy, qué agrados!

Carlos levanta la mano. [Toma la iniciativa].

MC: A ver, empieza Carlitos. ¡Muy bien! (aplaude).

Car: (ríe)... el de... (ríe)... el de... (ríe).

MC: ¡Ay, Carlitos!. Los vas a dormir. ¿Vas a contar el cuento o no?

Car: ¡Sí!... (inaudible).

MC: -¿La hormiguita iba
en una camioneta?.

(sonríe y asiente)

Car: ... (inaudible)...

(7)

Lto: -¡Homiguitas no
maejan camionetas,
mamá Mary!.

[No acepta la convención ficticia
implícita de un cuento].

Aux: -Shh...deja que
Carlitos cuente el
cuento.

Car: - (inaudible)...

Lto: -¡Homiguitas no
maejan camionetas,
mamá Mary!.

Reitera.

MC: -Sí, en el cuento de
Carlitos las
hormiguitas pueden
manejar una
camioneta.

[Afirma la legitimidad del
planteamiento de Carlos].

MC: -¡Síguele, mi negro!.

Car: ... (inaudible) ¡Y, ya!.

Refiriéndose a Carlos.

MC: -¡Bravo, bravo!

Al parecer ha terminado.

(aplaude)

[Reconocimiento] Luis, Cynthia y Julio
la imitan.

(8)

MC: -¿Quién más va a
contar uno?.

[No induce a que otros continúen con la
historia que Car. inició].

MC: -¿Nadie va a contar
otro cuento? (silencio)

(9)

MC: -¡Como quieran!
Entonces vamos a
jugar a otra cosa.

[No se le ocurre la posibilidad de
iniciarlo ella y luego involucrar a los
niños]. [El vamos resulta incongruente,
pues ella se excluye].

MC:-Vamos a jugar al
"Lobo". ¿Quieren
jugar al "Lobo"?

Propuesta específica de juego. Pide
aprobación.

Luis, Cynthia y Carlos
gritan "¡sí!" al mismo
tiempo.

[Al parecer saben de qué trata el juego
o al menos lo aceptan].

MC:-¿Quién quiere ser el
lobo?

[A pesar de que aquí toma la iniciativa
en el juego, no se reconoce
explícitamente].

Jai:-¡Yo, mamá Mary!

Propuesta espontánea.

MC:-¡Muy bien, Jaime!
Tú serás el lobo.

La MC junto con los niños empiezan a cantar una ronda. Al poco tiempo, cuando Jaime ("el lobo") persigue a los niños el juego original se transforma.

(17)

Jaime ha empezado a emitir sonidos guturales (imita un rugido) acercándose a Luis y a Julio. Se para enfrente de ellos, los otros dan media vuelta y salen corriendo y gritando por el patio. Carlos se acerca a Jaime y repite la secuencia. Ahora ya no es un simple corretearse sino una persecución hecha por un animal, es decir, el juego se ha transformado en otro donde lo simbólico es compartido por la totalidad de los niños que, paulatinamente, se van integrando al resultarles atractivo y divertido.

No está de más mencionar que el alto nivel de excitación que alcanzaba un juego colectivo espontáneo estaba en relación con el tamaño del grupo; esto quiere decir que entre más grande fuera un grupo de juego, mayor era el nivel de interés y entretenimiento alcanzados. A diferencia de los juegos dirigidos por los adultos (que pronto eran concluidos por los propios niños, claro está de forma implícita), los juegos infantiles tendían a estar llenos de la participación constante activa de los niños, lo que pronto los llevaba a la auto-organización (es decir, surgían reglas, se asignaban roles, etc.). Además, por hallarse saturado de analogías divertidas y evoluciones complejas compartidas, era que éste ejercía un poder especial de atracción en los niños lo que lo hacía, por lo tanto, de mayor duración.

Por lo que respecta a las relaciones interpersonales de los niños con la Auxiliar, encontramos que ella se mostraba más afectuosa (en términos de frecuencia) en su trato con los niños. Esto sencillamente significa que de su parte había constantes contactos físicos, tales como besos, caricias, abrazos, etc.

No era común que presionara a los niños, como la MC, a asentar las reglas explícitas de la C.C.D. Al igual que la MC utilizaba sobrenombres con los niños preferidos.

Un ejemplo que puede ser ilustrativo respecto de la menor rigidez de la Auxiliar en cuanto a la vigilancia de la normatividad, lo encontramos en un episodio (citado con anterioridad, cfr.) donde los niños se encuentran jugando dentro de un espacio y dentro de una actividad donde el juego queda proscrito. La simple actitud de la Auxiliar al acercarse (riéndose) a preguntarles a los niños qué era lo que hacían demuestra lo indicado.

Era común observar que acostumbraba corregir a los niños (sobretudo en el contexto de trabajo), pero sin dar más razones de la corrección. También hacía preguntas a los niños y se respondía ella misma. Sin embargo, a diferencia de la MC, no hacía "correcciones en cadena". Tampoco acostumbraba hacer comentarios (ni siquiera reconocimientos gestuales) acerca de los productos del trabajo infantil, averiguar cuáles habían sido sus proyectos ni hacerles sugerencias de actividades más elaboradas con los materiales didácticos. En los siguientes ejemplos se aprecia lo anterior.

18 de Mayo de 1993

(8)

La Auxiliar se dirige a la mesa donde se encuentran trabajando, paralelamente con materiales didácticos, Cynthia y Mara. Le indica a Cynthia ensartar las piezas en el orificio correspondiente y no de manera azarosa. (El material es una esfera con ventanas geométricas). Julio se acerca a ella para preguntarle acerca de una figura en la tarjeta:

Jul:-¿Fe-sa?

Aux:-Déjame ver. ¡No!

Es una piña.

Julio regresa con otra tarjeta.

Jul:-¿Fe-sa?

Aux:-¡No!, es una sandía.

Jul:-¿Fe-sa?.

Aux:-Sandía, sandía

(sonríe).

[Simplemente corrige, pero sin demandar más].

(9)

La Auxiliar dirige de nuevo la actividad de Cyn, y Mara.

Aux:-Cynthia, fíjate en la
forma de cada figura.

Aux:-Mara, tú también
fíjate. No son iguales.
Toma un triángulo y una
estrella, se lo mues-
tra.

[Aún cuando son parecidos no señala la
diferencia].

(10)

Julio se dirige una vez más a la Auxiliar.

Jul:-¿Fe-sa? (Muestra
una tarjeta.)

Aux:-Julito.... eso no es
una fresa, es una
naranja.

Ambos sonríen. Luego, Julio se acerca a
la mesa con sus tarjetas. Arrima una
silla y toma asiento junto a la Auxiliar.

Aux:-¡Hola, Julito!. ¿Qué
haces?.

Juli sonríe.

Jul:-¿Fe-sa?(muestra una
más)

[Insiste]

Aux:-No, no es una fresa.
Fíjate bien.

[Ella se muestra bastante inespecífica].

Jul:-¿Fe-sa? (le enseña
otra)

La Auxiliar ya no responde. A los pocos
instantes se acerca Paco a la mesa.

Jul:-¿fe-sa?(muestra otra
tarjeta)

[Insiste en reconocer una figura en la
tarjeta].

Fco:-¡Mí-a!(se dirige a la
Auxiliar). Señala la
tarjeta de Julio

Aux:-¿Qué es?... Vamos a
ver.. Es una calabaza.

[Pregunta y se responde sola; mera
denominación sin señalamiento de
alguna característica].

Fco:-Caba..za

Aux:-Calabaza. Paco.

Jul:-¿Ca-za?

Aux:-Calabaza, Julito.

Al poco rato el grupo de disgrega.

En el ejemplo se puede apreciar que la Auxiliar muestra poca habilidad para organizar el trabajo con material didáctico, en todo caso, sus intervenciones se centraban en correcciones de las que no argumentaba ninguna

razón. También se ve que a pesar de la insistencia de uno de los niños por identificar una figura (que, por cierto, no se hallaba en ese grupo de tarjetas, sino en otro), la Auxiliar no hace el intento de averiguar cuáles eran los intereses del niño y, al preguntar y responderse sola, tampoco le permite al niño manifestar cuál era la razón por la que le llamaba la atención la tarjeta que traía en las manos el primero. Esto último se ilustra a continuación.

5 de Julio de 1993

Luis y Jaime realizan distintas actividades con un mismo material didáctico (unas tarjetas de madera). El primero ha construido una "camioneta"; Jaime ha acomodado las tarjetas sobre la mesa, de tal forma que las figuras quedan ocultas y formando hileras. Al poco rato la "camioneta" de Luis se cae, lo que produce la risa de Jaime.

(39)

Lto: -¡Se rotó!... ¡No rías!
(gime).

Aux: -Ya Luisito, ponte a trabajar.

Lto: -¡Vó 'acé ota camioneta!. ¿Hago ota, Juanita?.

Propuesta de reconstrucción. Pide aprobación explícita.

Aux: -¡No!. Ya ponte a trabajar. El material no es para estar jugando.

Lto: -¡Quio 'acé camioneta!.

Aux: -Con las tarjetas no se hacen camionetas. Ponte a trabajar con ellas. No estés jugando.

[No propone el uso del material para construcción].

Lto: -¡No jugando! (serio)

Aux: -Igual tú Jaime. Ya pónganse a trabajar.

Aux: -¿Tú que estás haciendo con las tarjetas, Jaime?

Jai: -Tabajá. Señala su actividad.

Aux: -¿Así, con las
tarjetas boca abajo?.

Jai: -¡Sí! (serio).

Aux: -Jaime, no te hagas
chistoso. Ya ponte a
trabajar.

Aux: -Los quiero ver
trabajar, ¿eh?.

Jai: -¡'Toy tabajando,
Juanita!

Reitera.

Quita las tarjetas y las coloca juntas,
deshaciendo el trabajo de Jaime.

[La Auxiliar no intenta entender qué es
lo que realizaba Jaime].

La Auxiliar manifestaba poca habilidad para organizar los juegos colectivos con la participación de los niños; finalmente proponía un juego del que no averiguaba si ellos estaban o no de acuerdo. Era común observar que para darle inicio preguntara "¿a qué vamos a jugar?" y transcurriera algún tiempo sin que propusiera un juego. Posteriormente, proponía alguno que iniciaba con dificultades pues, repetidas veces, tenía que modificar las instrucciones que daba a los participantes (es decir, las hacía específicas o evidentes para los niños).

A diferencia de la MC, la Auxiliar no acostumbraba averiguar las preferencias de los niños respecto a la comida. Para finalizar esta parte se citan dos ejemplos. El primero, demuestra la averiguación que la MC hace respecto a tomar algún alimento. El segundo, es una muestra de las actitudes diametralmente opuestas entre las adultas en este aspecto.

7 de Junio de 1993

Jessica termina de tomar la sopa y verbaliza con la MC.

(11)

Jes: -¡Ya terminé!

MC: -¡Tráeme tu plato!

Jes: -¡No quiero hierbas!

MC: -Son acelgas.

Jes: -¡No quiero!

MC: -¿Ya las probaste?

Jes: -No, pero no me
gustan

La MC se halla en la cocina

Jessica lleva el plato hasta la cocina
para que le sirvan. [Regla].

MC: -Si no las has
probado ¿cómo
puedes decir que no
te gustan?.

[Argumento de la MC ante el rechazo
de la comida].

Jes: -¡Guácala!

MC: -¡Nada de guácalas!
Pruébalas... si no te
gustan me dices ¿sí?.

La MC posibilita la ulterior elección de
la niña.

¿Cómo se dice?

[Induce a la regla].

Jes: -¡Gracias, mamá Mary!

Esto hace evidente que con la posible decisión de la niña (que le gusten o no las acelgas), la MC reconocerá posteriormente las preferencias de cada niño con lo que les asigna un carácter de individualidad, tal como se aprecia en el siguiente ejemplo.

22 de Junio de 1993

Los niños se encuentran desayunando. Carlos verbaliza con la Auxiliar.

(7)

Car: -Juanita, me das pan
pó favó.

[Regla]

Aux: -¡Sí, ten! (le da un
pan)

Carlos no lo toma.

MC: -Juanita, mejor
pregúntale cuál pan
quiere.

[Reconoce las preferencias del niño]

Aux: -¿Le pregunto?.

MC: -Sí, porque ya ves
que a él no le gusta
el pan blanco como a
los demás.

Aux: -Carlitos... ¿quieres
de éste o de éste?

Le da opción de elegir.

Car: -¡De'te! (toma una
rebanada de pan
negro)

MC: -¿Ya viste?.

Aux: -Creí que era igual.

C: -No, no es igual. A
cada niño le gustan
cosas diferentes de
comer.

6.2 LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN EL HOGAR DE ORIGEN

Al igual que en la C.C.D., en el Hogar de Origen pueden apreciarse algunas peculiaridades de la relación de los miembros que constituyen "constantes" en la red de análisis. En el caso estudiado, el comportamiento y las actitudes de la madre parecían actuar como un "detonador" en la relación entre las niñas y de éstas con aquella.

Se describe en primer término, esta generalidad de las relaciones interpersonales y, posteriormente, se analizarán las particularidades.

En el Hogar de Origen se encontró que ocurren, con relativa frecuencia, episodios de rivalidad entre las hermanas generados, al parecer, por dos situaciones particulares: una se vincula con el no compartir objetos (p. ejemplo juguetes) y otra por la atención proveniente de algún adulto (la madre, tíos). Al ocurrir cualquiera de estas situaciones, era común observar diversas reacciones violentas entre las niñas: (p. ej. pegarse), hacia la madre (haciendo berrinches) o bien, mostrando conductas autolesivas (dejándose caer en el piso, por ejemplo).

Analizaremos estos aspectos de la conducta infantil a través de la interacción con la madre. Respecto al hecho de no compartir objetos, resulta curioso que ella no intente en ningún momento que las niñas compartan, por el simple hecho de hacerlo, sino que las insta previa enunciación de una posible recompensa que les dará a cambio de que modifiquen su actitud. Esto es significativo porque la "estrategia", lejos de alcanzar su finalidad, propicia constantes fricciones entre las niñas sin que se logre un cambio de actitud, a pesar de lo prometido como premio.

Con respecto a la rivalidad por la atención de un tercero, la mayor parte de la veces, parece surgir o ser propiciada (tal vez involuntariamente) por la madre, ya que, intenta establecer una organización que de inicio es infructuosa debido a que no averigua las posibles causas de los llantos de las niñas (preguntando directamente), sino que de inmediato infiere los deseos como si sus interpretaciones fueran correctas. Esto quiere decir que interpreta casi de modo autista, los gestos o llantos, y actúa según la solución que ella se dio, lo que suscita enfrentamientos entre las niñas.

En sus intentos por tranquilizarlas, la madre recurre comúnmente al uso de algunas "estrategias" tales como: la atención brindada en forma simultánea y las distractoras. Antes de describir en qué consisten las estrategias es conveniente señalar la razón por la cual se les ha dado esta denominación. Era común que al surgir dificultades entre las niñas, la madre interviene con la finalidad de

intentar eliminar las conductas y actitudes de éstas. El carácter reiterativo de dichas interacciones, sugiere la idea de que se trata del empleo de líneas de acción o "estrategias".

Con respecto a su contenido, las primeras (según se observó) implican el que a ambas niñas (o en ocasiones hasta a las 3 hermanas) la madre les brinde exactamente la misma atención, trato y cuidados. En un primer momento, tal estrategia surte el efecto esperado aunque se trata de un efecto momentáneo ya que, en otros episodios (como veremos en los ejemplos) se tendrá que recurrir a ella una y otra vez, lo que evidencia su relativa eficacia.

El segundo tipo de estrategia, como su nombre lo indica, son los intentos maternos de distraer la atención de las niñas a través de la presentación (o promesa futura, al igual que en los episodios de rivalidad infantil por los objetos) de diversos elementos: dulces, llaves, monedas, etc. Esta estrategia es, por regla, empleada al surgir fricciones.

En los siguientes ejemplos se ilustrarán los aspectos mencionados a lo largo de la exposición. La finalidad de presentarlos en forma conjunta es que pueda apreciarse la finalidad la diversidad de interacciones que tiene lugar en el Hogar estudiado. Se pudo presentar al menos un ejemplo por cada aspecto descrito; sin embargo, una presentación de esta naturaleza podría sesgar la información. Dada la complejidad que implica (como "totalidad") esta forma de contactos interpersonales es que se decide la exposición sucesiva de ejemplos con sus respectivos comentarios e implicaciones que, posteriormente, se retomarán para el análisis.

4 de Agosto de 1993

Cynthia sale de la recámara de tv. e intenta establecer contacto con su madre, quien (a su vez) carga a Mara sobre sus piernas y alimenta a Valeria. Cynthia jala la blusa de su mamá.

(12)

TRANSCRIP.

DESCRIP.

Mm: -¿Qué pasa Cynthia,
qué quieres?.

Cyn: -¡Ma-má! (la abraza)

Inicia contacto físico.

Mm: -¿Te cargo? (la besa)

Lo acepta.

Cyn: -(asiente)

Mm: -¡A ver véngase!

La madre intenta bajar a Mara de sus piernas, lo que provoca un estallido de llanto de ésta; la madre verbaliza con Cyn.

(13)

Mm:-Uy...(sonríe)... no quiere Marita bajarse. Mira te presto mi monedero... para que compres chicles ¿sale?. Intenta disuadirla con objetos.

Cyn:-¡No! (en voz alta; gime)

Mm:-A ver Marita, bájate tantito.

Mara se estremece violentamente entre los brazos de su madre, Cyn, por su parte se tira al piso y patalea llorando.

(14)

Mm:-¡Uy pero qué feas!
(pausa)

Mm:-Cynthy, lleva las servilletas sucias a la basura, ándale (guiñe un ojo).

Le pide ayudar en una actividad doméstica para disuadirla o distraerla de la interacción.

Cyn, se incorpora, deja de llorar y verbaliza con su mamá

(15)

Cyn:-¿Llevo?

Cambia su actitud

Mm:-Sí, por favorcito, ándale.

Cyn, toma las servilletas y las lleva al bote de la basura. Al irse ella Mara deja de llorar. La madre verbaliza.

Mm:-¿Te bajas? (M. asiente)

Baja a Mara.

Mm:-¡Juega, mamita!

Le indica inespecíficamente lo que debe hacer.

Mara se baja de las piernas de su madre, camina alejándose de ella. La mamá continúa alimentando a Valeria. Cyn. regresa, busca algo en un sillón. La madre verbaliza con ella.

(16)

Mm:-¿Qué haces Cynthy?

Cyn:-¡Duces!

Mm:-Ah, los dejaste ahí
arriba del sillón.No le pide que explicita su respuesta,
sobreentendiendo y guía la búsqueda.

Cyn:-¿sí?

Mm:-Sí, están arriba.

Cyn. se tira al piso y busca debajo del
sillón. [Confusión arriba-abajo].Mm:-No no, arriba del
sillón

Corrige posición.

Mm:-¡Apúrate, arriba! Si
no te las gana Mara.Mara se tira al piso y busca con una
mano debajo del sillón. Cyn, recoge los
dulces y se aleja,

Mara se incorpora, señala a Cyn, llorando.

Mm:-dale uno a Marita.

Intenta que las niñas compartan.

Cyn:-¡No!

Cyn se acerca a mí. Mara brinca llorando y se deja caer en el piso. La madre la levanta, la carga y le da una t.v. de juguete.

(17)

Mm:-iten Mara!

Mara deja de llorar un momento.

Mm:-iya?... iya pasó!

Intenta tranquilizarla.

Mara vuelve a llorar se estremece con fuerza entre los brazos de su mamá. Ella verbaliza con la niña.

Mm:-¿Qué quieres,
quieres mi monedero?Pregunta y se responde sola. Actúa
según su interpretación.

La madre le entrega un monedero. Mara lo abre y saca unas monedas. Deja de llorar. Se entretiene sacando y metiendo monedas.

En este ejemplo se pueden distinguir, dentro de una misma secuencia dos momentos de rivalidad infantil que tenían matices distintos. Uno de los episodios estaba relacionado con la atención requerida, por un tercero, a la madre. La madre intentaba brindarla, pero ante la negativa de Mara, la niña

mayor intenta presionar por medio de un berrinche. Como "estrategia" la madre (al no poder hacer uso de la "atención simultánea") decide "distraer" de la interacción a Cyn. (previa evaluación negativa de su actitud, sin efecto alguno), involucrándola en una actividad doméstica, logrando un efecto momentáneo. Al poco rato, la misma niña se niega a compartir dulces con su hermana. Resulta llamativo el que la madre no insista en ningún momento de la interacción, para lograr lo contrario. Nuevamente, como "estrategia" ella presenta diversos objetos como una especie de compensación. No obstante, dicha compensación estaba basada en una inferencia que poco o nada tenía que ver con el posible deseo de Mara.

En muchas ocasiones, las inferencias podían llegar a ocasionar el surgimiento de fricciones infantiles, como veremos a continuación.

5 de Agosto de 1993

(20)

Mientras platicábamos en la sala, Mara se acerca a su mamá (quien cargaba a Cyn) y empieza a llorar.

TRANSCRIP.

Mm:-¿Qué tienes Marita?

Mm:-¿Qué quieres?

Mm:-A ver... ¡ven!... te cargo.

Mm:-Dame permiso,
Cynthia. (la carga y la sienta en el sillón).

Cyn:-¡No! (grita)

Mm:-Sí, a tí ya te estuve cargando.

Mm:-¡No!

Mm:-¡Sí, y no llores! No hay más explicación.

Mm:-¡Ven Mara te cargo! (la toma de un brazo)

Mm:-¿No quieres?... entonces qué quieres.

DESCRIP.

Mara jala de la blusa a su mamá llorando.

Mara llora más fuerte.

Supone la razón del llanto No intenta establecer una forma alternativa de pedir.

Concluye la interacción.

Se opone

Da una "razón", que la niña rechaza.

Cyn. y Mara lloran al mismo tiempo.

Mara llora aún con más fuerza.

Continúan llorando. Cynthia patalea en el piso. Mara brinca y da pasos hacia atrás mientras llora.

(21)

TRANSCRIP.

Mm: -¡No, Mara! No
hagas eso, te vas a
caer.

Mm: -¡Uy, qué feas!...
¡Hijole, que feas
niñas!

¿Qué va a decir la srita.
de ustedes?... ¡qué
pena! ¡Qué feísimas
se ven las dos!

Mm: -¡Uy, pero qué feas
niñas! Se ven
horribles haciendo
eso.

(22)

Mm: -¡No, Marita te vas a
lastimar!

La madre levanta a Mara e intenta consolarla dándole objetos diversos: llaves, monedas, un monedero, etc. Todos son rechazados por la niña.

Mm: -¿Qué pasa
Mara?...oye te ves
bien fea llorando. (la
carga) Tú también
Cynthia, te ves bien
fea.

DESCRIP.

Las niñas siguen llorando. Cada vez el llanto aumenta de intensidad para ambas partes.

La madre hace una evaluación de la conducta de las niñas y un intento (que no tiene éxito) de que se autocontrolen en base al hecho de ser observadas por un tercero.

Cynthia se tira al piso de nuevo y patalea. Mara se deja caer dándose un sentón. Ambas dan gritos al llorar.

Mara se pone de pie. Camina hacia atrás (de nuevo) Mirando a su madre se deja caer. Realiza una conducta potencialmente lesiva.

Además de intentar distraer dando objetos (para enfrentar el llanto y los berrinches), la madre pretende disuadirlas evaluando negativamente su actitud. Pero no tiene éxito y recurre a la anterior "estrategia".

Cynthia se arrastra por el piso llorando y dando gritos.

Mm:-Ten Cynthy, te
presto mis llaves.

Cyn:-¡No! (grita)

Mm:-¡Mi monedero!...
para que compres
chicles.

Cyn:-¡No! (grita con
mayor intensidad).

Mara no deja de llorar.

Mm:-¡Hjole ¿qué va a
pensar la srita. de
ustedes?... Va a decir
qué feas son Cynthy y
Mara.

Mara intenta bajarse de las piernas de
su mamá.

(23)

Mm:-¿Qué?... ¿Te bajo?...
(la suelta)

Mara llora con fuerza.

Mm:-¡Bueno, bueno, ya!
No te bajo... aquí te
quedas. (La abraza).

Mara deja de llorar.

Cyn:-¡No! (gritando)
¡No!... ¡no!.

Mm:-¿Tú también quieres
que te cargue,
Cynthy?.

Cyn:-(asiente llorando).

Mm:-A ver... ¡ven! Cyn,
deja de llorar. Ahora
sí ¿ya estamos de
buenas? (sonríe)

Mm:-¡Uy, están bien
pesadas las
princesitas! (las besa).

Este ha sido un largo episodio de un conflicto derivado de la errónea interpretación inicial de la madre. Involuntariamente "provocó" un berrinche de C. debido a una inferencia incorrecta del deseo de M. Es interesante el hecho de que hay

un único intento por aclararlo, pero no insista más con él. Como se indicó en el texto, el intento de distracción, dando objetos parecer ser (por principio) la estrategia utilizada con mayor frecuencia para enfrentar el llanto, los berrinches y las conductas auto-lesivas (que M. usa para, según parece, monopolizar la atención materna, como se verá más adelante). Finalmente, la madre atiende simultáneamente a las niñas con lo que logra un "cambio" en la actitud de las mismas. La palabra cambio se entrecomilla, pues éste es sólo pasajero. Hagamos un paréntesis para analizar, a través de un ejemplo, cómo es el proceso de inferencia materna.

6 de Agosto de 1993

La madre se encuentra acariciando a Valeria (a quien le da de comer). Mara se acerca y empieza a llorar. La madre deja a Valeria en su silla mecedora y dedica su atención a Mara.

(5)

Mm: -¿Qué quieres
Marita?

Mara llora más fuerte.

Mm: -¡Ven te cargo!

Mara se estremece al ser tomada de los brazos y llora con más fuerza.

Mm: -¿Qué tienes gordita?
(pausa)

Mm: -¡Ten, ya, ya! (la abraza y la besa)

La madre mece la silla de Valeria con un pie. Verbaliza con Valeria.

(6)

Mm: -¡Ten bebé! (le da unas llaves de plástico)

Valeria las recibe y sonríe. Mara gime.

Mm: -¡Tómalas! (sonríe)

Mm: -¿Qué quieres, gordita?

Mara empieza a llorar.

Mm: -¡Ah, ya sé!...

¿quieres una pera?.

La madre no espera respuesta. Le da una pera a la niña. Mara gime de nuevo.

(7)

Mm: -¿Qué tienes ahora, Marita?

Mara se estremece y llora.

Mm: -¿Quieres otra fruta?
 ¿ya no te gustó esa?
 ¿Qué quieres? ¿Qué
 tienes?.

Secuencia de preguntas para las que no
 espera respuestas.

La madre le da a Mara una manzana y le quita la pera. Dado que la niña no llora (según me dijo) es muestra de que quería otra fruta.

Este pequeño ejemplo resulta muy ilustrativo respecto de cómo es el proceso de autoconfirmación que la madre hace de la interpretación. Por otra parte, se debe notar tal forma de interactuar con M., es decir, ésta no hace el intento de "expresar sus deseos" de alguna manera. La mamá corresponde a esto interpretando de modo casi autista, sin asegurarse de que sus interpretaciones sean correctas. Pregunta para actuar de acuerdo a lo que ella misma se respondió. El ejemplo se citaba a modo de paréntesis, pues constituye un simple intento de aproximación a una "constante" de la relación entre la madre y las hijas. Es curiosa la forma en la cual la interpretación de los gestos infantiles, preguntándose y respondiéndose sola (como si en efecto pudiera predecir los deseos de las niñas), llevan a la madre a "dar lugar" a situaciones conflictivas no solo entre las niñas sino también dirigidas a ella misma.

Veamos dos ejemplos más, en donde la madre repite el uso de las "estrategias" ya mencionadas.

11 de Agosto de 1994

Mara camina por la estancia. La madre carga a Valeria, la besa. Mara empieza a llorar, brinca y se deja caer en el piso. En el acto, la madre deja a Valeria en el piso (sentada en una silla mecedora), y carga a Mara. Intenta tranquilizarla, la levanta del piso.

(27)

Mm: -¡Ya, ya! (la acaricia)

(pausa)

Mm: -¡Ya no llores!...

La madre se incorpora y pasea a Mara por la estancia. Al poco rato se ha tranquilizado. Cargando a Mara, continúa meciendo con un pie, y alimentando a la vez, a Valeria (quien continúa en el piso).

En el ejemplo se muestra, una vez más, el manipuleo que hace una niña a su madre a través de una conducta auto-lesiva. Resulta interesante el hecho de que la madre atienda en forma simultánea a ambas niñas, a pesar de la diferencia de las edades y de la relación que existen entre ellas.

12 de Agosto de 1994

Mara se dirige hacia la recámara donde se encuentra C. mirando la t.v. e intenta subirse a la cama. La segunda lo impide.

(3)

TRANSCRIP.

C:-¡No!

DESCRIP.

Mara lo intenta de nuevo

Mara llora más fuerte.

C:-¡No! (la empuja)

C:-¡No! (la empuja)

Mara gime, lo intenta una vez más. Mara le da un manazo a Cynthia e intenta subirse de nuevo.

C:-¡no! (grita, la empuja).

Ambas niñas se pegan y lloran. La madre interviene sólo verbalmente.

(9)

Mm:-¡C. y M.I. No se peguen.

Mara sale llorando del cuarto a la estancia y se acerca a su madre.

Mm:-¡Ven Marita, ven!...

M. llora

Mm:-¡Ven!... ¡Mira te presto... te presto mis llaves!. (Hace sonar unas llaves).

Mara llora con más fuerza. C. sale de la recámara, al pasar junto a M. ésta le da un manazo. La madre sanciona a Mara.

(5)

Mm:-¡Mara no pegues!

Inespecífica.

C. empieza a llorar y le pega a M.

Mm:-¡No, Cynthia!

Inespecífica.

C. le jala el cabello a M. La madre las separa.

Mm:-¡No se peguen!
(enérgica)

No explicita alguna razón

Mara brinca y se deja caer en el piso. La madre la carga y verbaliza.

(6)

Mm: -¡No, Marita!. (la besa)

C. empieza a llorar con más fuerza. M. ha dejado de hacerlo.

Mm: -Mira C. te presto mi monedero.

Nueva distracción

C: -¡No! (grita)

Mm: -Orale, se buenita... ¡mira!. Te lo presto para que compres chicles ¿sale? (sonríe).

Apela a los buenos sentimientos.

C: -¡No! (grita)

Mm: -¿Qué quieres?.

C. se abraza a las piernas de su madre, llorando.

Mm: -Pero ahorita estoy cargando a Marita... mira te presto... ¡ah, ya sé! ¡Ven, te sirvo Pepsi!. ¿Sí?.

[Interpretación (')]]

C: - (asiente)

Mm: -¡Sale pues!...

Traeme tu vasito... ¡córrele, córrele!.

C: -¿Vasito, mami?

Mm: -Sí... ¡córrele!

(sonríe) Para servirte tu Pepsi.

C: -¿Pec-sí? (sonríe)

Mm: -Sí... ¡trae un vasito!.

C. ha dejado de llorar. Se dirige a la cocina por un vaso. La madre continúa cargando a M., quien ya ha dejado de llorar.

En este ejemplo se aprecia la forma en que surge una disputa entre las hermanas; el episodio se halla relacionado con el no compartir el objeto (la cama) y tal vez la actividad (ver t.v.).

La agresión no es sancionada explícitamente por la madre, e incluso ésta no intenta un arreglo entre ellas (piénsese p. ej. que en la C.C.D., la MC hubiera intentado una reconciliación o, al menos, que no se guardaran rencor). Lo que de inmediato emplea, es una "estrategia distractora" mediante la presentación de objetos que, en el caso de M., no tiene éxito. Al intentar C. que la madre le brinde atención, que por cierto nunca la específica, la madre recurre una vez más al uso de la misma

estrategia que ahora sí tiene éxito. Sin embargo, el éxito como lo hemos visto es relativo, pues al hacer uso en forma indiscriminada de tales estrategias los episodios se repiten una y otra vez, sin que efectivamente alcancen su objetivo.

Lo mencionado con anterioridad no quiere decir que la madre, en sus intentos de instaurar el orden, no explicita (a través de verbalizaciones) a las niñas que modifiquen su conducta. por el contrario, la madre acostumbra elaborar instrucciones en forma verbal. Sin embargo, la ineficiencia de tal tipo de instrucciones puede hacer que la madre tenga que modificar la manera en que la enunció en un primer momento. El recurso siguiente, cuando una instrucción no funciona, es la instigación física (manazos, nalgadas, sacar de escena, etc.). No obstante, se trata de un recurso empleado como caso extremo. Para ilustrar este punto se citan los siguientes ejemplos.

4 de Agosto de 1993

La madre lleva al comedor un biberón. Cynthia se acerca a la mesa .
La madre alimenta a V. C. verbaliza con su madre.

(21)

TRANSCRIP.

DESCRIP.

C: ¡Mamá, sé!

Mm: ¿Tienes sed?

C: ¡Sí!

Mm: Trae un vasito.

C. toma del biberón.

Mm: ¡No! de ahí no. Tú
ya eres una señorita y
las señoritas no
toman biberón.

Da una explicación [Cualificación de la edad] [Roles implicados] C. sigue tomando del biberón.

Mm: ¡No, C! ya sabes
que no debes tomar
del biberón. Ese es
de Mara. Tú no
tomas biberón,
porque ya eres
grande.

Explicita la razón argumentando roles y reglas (implícitas).

C. continúa tomando del biberón.

Mm: ¿Quiéres que me
enoje?

[Manifestación de control por medio de la referencia al enojo (y su consecuencia implícita (?))].

C:-¡No!
Mm:-¿Entonces?...

C. deja el biberón en la mesa. La madre continúa alimentando a V.

Resulta interesante en este ejemplo el efecto "inmediato" que tiene la intervención de la madre. Sin embargo, la niña obedece sólo hasta que su mamá recurre a una instigación verbal y no había modificado su actitud a pesar de una clara alusión al rol que C. juega dentro de su casa (lo que pudiera darle estatus), sino que prefiere, al aparecer, adoptar actitudes opuestas a las esperadas por el adulto.

En el siguiente ejemplo se aprecia una actitud adulta similar pero dirigida a ambas niñas.

6 de Agosto de 1993

las niñas se encuentran comiendo. C. se encuentra sentada en la mesa y M. en un sillón con su madre.

(12)

TRANSCRIP.

DESCRIP.

Mm:-¡Andale Marita,
come!... mira es arroz
con pollito.

Mara ríe.

Mm:-¡Andale come!...A
ver abre la boca (le
da un bocado).

C. no come, las observa.

Mm:-¡Come!... No quiero
ver que dejes de
comer.

Dirigiéndose a C.

C:-¡Quío, pecsi! (gime)

Mm:-¡No!

C:-¡Pecsi! (gime)

Mm:-¡No!... Ahorita
come. Luego tomas
pecsi ¿sale?.

Nuevamente no especifica.

C:-¡No!

Mm:-¡Come, C.!

C:-¡pecsi! (grita)

La madre la ignora y continúa dando de comer a M. C. empieza a llorar.

Mm:-¿Quieres que no te
de Pepsi?

Amenaza específica.

C:-¡No! (grita y llora)

Mm:-Bueno, pues
entonces come.
(Molesta)

C. sigue llorando. La madre verbaliza
con M.

Mm:-¡A ver!... otra
cucharadita

C:-¡pecsi! (grita)

Mm:-Ya te dije que no.
Ahorita come y luego
te doy Peksi.

C. avienta la cuchara a la mesa y llora
con más fuerza.

Mm:-Aquí no tenemos
tablita como la mamá
Mary, pero tenemos
chancla. ¿Quieres
chancla?.

[Primera amenaza de castigo físico ante
un berrinche, que se formula
tajantemente].

C:-¡Peksi! (grita)

Mm:-Te doy 3 para que
te calles y comas...
una... dos... y...

(14)

C:-¿Me das cuchá?

Mm:-¡Ah sí, claro!

C:-¡Ya vó comé! (sonríe)

Mm:-¡Me da mucho gusto
C.

Cambio inmediato en la conducta de C.
La actitud de la mamá vuelve a ser
afable. La madre se levanta para darle
su cuchara a C.

C:-¡Poto bien, mami!
(sonríe)

Refiere su propio cambio de
comportamiento.

Mm:-¡Uy sí!... muy
bien. Toma la cuchara
y ya come sí.

C:-¡Sí!

La madre regresa a sentarse junto a M.
ella empieza a llorar.

(15)

Mm:-Y ahora ¿qué pasa?.

M. llora con más fuerza.

Mm: -¿Qué pasa? ¿Por
qué lloras?.

(pausa)

Mm: -Si no comes, no hay
dulces.

Primer intento de control. M. sigue
llorando.

(16)

Mm: -¡Ya M. come! a
ver... qué rico está tu
pollito.

(pausa)

Mm: -¡Uy qué fea te estás
poniendo!.

Segundo intento.

Mm: -Bueno, como no
quieres comer ya me
voy... ¡adiós!

Tercero.

M: -¡No!

Cuarto.

Mm: -¿A verdad? (sonríe)

Reacción de la niña.

¿Ya vas a comer o
quieres chancla?.

Refuerza su control con una amenaza
(la misma que usó con C.).

Mara abre la boca, la mamá vuelve a darle de comer. C. come también.

En este ejemplo, debe ponerse especial atención en el número de veces que la madre tuvo que emplear para lograr un cambio de actitud en las niñas. A diferencia de lo ocurrido en la C.C.D., la madre biológica tiene, además de hacer explícita su instrucción, que llegar a mostrarse molesta para controlarlas. Sin embargo, como se verá más adelante, su actitud una vez alcanzado su objetivo vuelve a ser cordial.

Por otra parte, se encontró que el contenido de las instrucciones no era estrictamente académico (como podría suceder en la C.C.D., al centrarse en el uso y cuidado del material didáctico), sino que además de estar ligado al contenido de la actividad que se llevara a cabo (p. ej, al vestir a las niñas se les preguntaba qué va primero, qué sigue, etc.) podían dar lugar también a situaciones de juego o, simplemente, más divertidas. Era habitual observar que la madre conversara con las niñas dentro de diferentes contextos de actividad: alimentación, aseo personal, descanso, etc. tales conversaciones alcanzaban altos niveles de euforia, tanto para las niñas como para la madre, dados los juegos de palabras en que dichas conversaciones algunas veces culminaban. Con el fin de ilustrar lo anterior, se citan algunos ejemplos.

9 de Agosto de 1993

La madre se encuentra bañando a las niñas. Al terminar de enjabonarle la cabeza a M., verbaliza.

(11)

TRANSCRIP.

DESCRIP.

Mm:-¡Vamos para la
regadera!

C:-¡No!...! 'tovía no!.

Mm:-¿No?

C:-¡No!.

Mm:-Bueno, ino!... pero
ya me voy a
dormir.(Finge
dormirse)

Mm:-Es más... ya hasta
me voy a ir a la
cama. (Intenta salir
del baño).

C:-¡No! (ríe)

M:-(ríe)

Mm:-Pues entonces,
sálganse... ivámonos a
la regadera!.

Esta intervención de la mamá es compleja porque, por un lado, es un intento de convencer a C. para que vaya a enjuagarse, pero lo hace de tal modo que resulta divertido para las niñas y ésto a pesar de que constituye una especie de amenaza de dejarlas solas.

Tal vez esta característica de la relación era la que motivaba a C. para que constantemente iniciara diálogos con su madre pidiendo, en forma explícita, la aprobación de algún proyecto (de juego o de no-juego, p. ej., involucrándose en actividades domésticas), ya que la mamá habría de aceptar o evaluar positivamente dicha propuesta. De hecho, sea indicado de paso, las más de las veces la madre no rechaza, ni pasa por alto las simbolizaciones en los juegos iniciados por C. o las involucraciones de la misma en el trabajo doméstico. veamos un ejemplo para ilustrar este punto.

12 de Agosto de 1993

En un momento habitual de descanso el teléfono suena. C. verbaliza.

(13)
 TRANSCRIP.
 C: ¡Téfono, teléfono!
 Mm: ¿Qué crees?
 C: ¿Qué?
 Mm: A que no adivinas
 qué. (sonríe).
 C: ¿Qué? (sonríe).
 Mm: No era nadie, ¿tú
 crees?
 C: ¡Ah! (decepcionada).
 Mm: ¡Ah! (la imita, ríen).
 C: A mejó... tío Pacho.
 Mm: ¿Tú crees?
 C: ¡Sí!
 Mm: Pues a lo mejor, ino
 sé!. ¿Qué vas a hacer
 ahora?
 C: ¡Vó e cochel.
 Mm: ¿Te vas a ir en
 coche?
 C: (asiente).
 Mm: ¿Y dónde está el
 coche?
 C: ¡Allá! (señala abajo de
 la mesa).
 Mm: ¡Súbete a tu cochel.
 C: ¡E' camioneta... ya vó
 camioneta!... ¡Adiós!.
 ¡Adiós!.
 Mm: ¡Adiós!.

DESCRIP.

C. se mete debajo de la mesa e inicia su juego.

En el ejemplo citado se muestra la forma en que una conversación "divertida" se transforma, por iniciativa de la madre, en la pronta enunciación de un proyecto de juego simbólico que es aceptado por la madre. En el siguiente, se puede ver aparte de la aceptación, la inducción adulta a una especificación del juego que va a dar inicio.

12 de Agosto de 1993

(26)

C. inicia otro juego simbólico. Verbaliza con su madre al respecto.

C: ¡Vó en me-to!...

¿mami?.

Mm: ¿A dónde vas en el metro?.

C: ¡A Candalia! (sonríe).

Mm: ¿A Can-de-la-ria?.

Corrección implícita con separación silábica que, no anula la simbolización.

C: (asiente).

(pausa)

C: ¡Adiós!.

Mm: ¡Adiós C.! ¡Que te vaya bien!.

Con el comentario final se confirma la aceptación materna del juego.

Se observó también que la madre se mostraba afectiva con las niñas (en términos de frecuencia), tanto verbal como físicamente, es decir, se observaron constantes caricias, besos, sobrenombres afectivos, etc. Por otra parte, las repetidas afrentas surgidas entre las niñas (sobre todo de la mayor) no violentaban a la madre; si bien es cierto que pudiera mostrar disgusto, éste no la lleva al enojo desmedido y, finalmente se mostraba de nuevo cordial con sus hijas. Quizá no esté de más mencionar aquí que, resulta llamativa la sobreatención de la madre (con respecto a M.) y que ha provocado, al parecer, el que ella intente monopolizar la atención de la mamá, lo que traía consigo las mencionadas afrentas con las consabidas características y que, raras veces, tenían consecuencia alguna. Veamos un ejemplo de lo mencionado hasta ahora.

12 de Agosto de 1993

Las niñas pelean después de que C. no quiso compartir un chicle con M. La segunda le pega a C. en la cara. Ella suelta el chicle y M. lo recoge llevándose a la boca.

(19)

Mm: ¡No le pegues,
Mara! ¿Quieres que
yo te de a tí? (le da
un manazo).

M: la mira.

C. llora dando gritos. La madre intenta consolarla verbalmente. M. camina hacia la recámara.

Mm: -¡Ya, ya!... ¡No llores!. ¿y tu dinero? (la madre saca unas monedas de su ropa y se las da a C.).

Mm: -¡Ten!... ten más dinero para que compres chicles ¿sale?.

C. recibe las monedas y las arroja al aire. Comienza a patelear en el piso.

(20)

Mm: -¡C.! (molesta).
Recoge las monedas del piso.

C: -¡No!.

Mm: -Recógelas por favor.
(Se lo dice en voz alta).

C: -¡No! (grita)

Mm: -Te lo estoy pidiendo por las buenas ¿eh?.
Recógelas por favor, C.

C: -¡No!... ¡No! (la pateo).

Mm: -Conste que te lo había pedido por las buenas (enojada).

Le da a C. un par de nalgadas. La niña llora dando gritos. La madre la amonesta (¿amenaza?) una vez más.

Mm: -¿Quieres seguir llorando?.

C: -¡No!... ¡No pegues!.
¡No pegues mami!.

Mm: -Ah, pues entonces deja ya de llorar.

C: -¿'Cojo moneas? (gime).

Mm: -Sí, por favor...
recógelas y échalas dentro del monedero.

C. gime y verbaliza.

C: (asiente)

Al terminar de alzarlas la madre llama a la niña.

Aquí debe destacarse que la falla de la estrategia de ofrecer objetos produce un berrinche el cual trae como resultado, después de varios intentos verbales de corrección, el castigo físico. De nueva cuenta el castigo induce no sólo un cambio en la conducta de la niña, sino que ésta hable sobre el cambio.

(21)

Mm:-¡Gracias, C.! (sonríe)

C:(asiente)

Mm:-¡Ven!... ¡Ven acá!

(sonríe).

C:-¿Vó?

Mm:-Sí, ven (sonríe).

C. se acerca a su madre, ella la carga y verbaliza.

Mm:-Ya sabes que no me gustan esos berrinches.

(pausa)

Mm,-Te pones muy fea cuando estás de berrinchuda.

(pausa)

Mm:-¿Ya te vas a portar bien?.

C:(Asiente, besa a su mamá).

La madre besa también a la niña.

Esta manera de conducirse con las niñas resulta muy llamativa pues constituye una cualidad (elogiable, si se quiere) de la relación de la madre con las niñas. En el ejemplo, la actitud de la madre, previa sanción, demuestra que no hay resentimiento alguno con ellas.

En otro sentido, acostumbraba darles opción a las niñas con respecto a la ropa que quisieran usar; en el caso de la comida, no era lo habitual, pero llega a darle a elegir únicamente a la hija mayor. Por otra parte, era común que les permitiera a las niñas involucrarse en actividades domésticas. Con los siguientes extractos, se ejemplifica lo indicado. El primero de éstos demuestra la libertad de decisión que la madre otorga a las niñas.

9 de Agosto de 1993

(26)

Mientras viste a las niñas la madre verbaliza.

Mm: -¿Se quieren poner de pantalón o de vestido?

[Solicitud de opinión proponiendo alternativas específicas]
Elige en base a lo anterior.

C: -¡Vestido!

Mm: -C. quiere vestido...
¿y tú M. qué quieres?. ¿Pantalón?.

M: (silencio)

Mm: -¿vestido?.

M: - (silencio)

Mm: -¿Te dejo así?.

M: - (asiente).

Mm: -¡Andale, pues!
(pausa)

M: -Entonces vamos a ponerle a C. su vestido. ¿Cuál te pongo?. ¿Cuál quieres?.

Pide mayor especificación.

C: -¡Azúl!

Mm: -¿El azul?.

C: (asiente)

Mm: -Ese está bien padre.

C: (asiente)

A C. le ponen el vestido del color que ella eligió. Luego verbaliza sobre la elección de M.

(27)

TRANSCRIP.

DESCRIP.

C: -¿Ella?.

Mm: -Ella no quiere vestirse.

C: -¿Por qué?

Pide una explicación que la mamá ofrece.

Mm: -Pues hoy no quiso, tal vez así ande más cómoda.

C: -¡Va fiol!

Anticipa una consecuencia de que C. no se vista.

Mm: -¿Le va a dar frío?.

C: - (asiente)

Mm:-¡No!... porque la
vamos a tapar para
que se duerma. (la
siesta).

[Ofrece una alternativa que no implica
vestirla, respetando la elección].

Los siguientes ejemplos son representativos de la involucración infantil en el trabajo doméstico, sin que la madre haga distinción de acuerdo a sus edades.

4 de Agosto de 1994

La madre le cambia el pañal a M. Le pide a ésta que lo traiga.

(24)

TRANSCRIP.

DESCRIP.

Mm:-¡Tráeme un pañal

M.!

La involucra en la actividad.

Ya sabes a donde están.

¡Córrele! (sonríe).

[M. sigue la instrucción; conocimiento
de la colocación de cierto objeto]

M. camina hacia una de las recámaras: Regresa con el pañal. Después de asarla la madre verbaliza con la niña.

Mm:- Ahora sí, ya estás
bien bien limpita.
¡Tira por favor el
pañal en la basura!.

La involucra de nuevo en una actividad
doméstica.

La niña realiza lo indicado, a su regreso la madre verbaliza de nuevo.

Mm:-¡Ven ya te voy a
poner el pañal!

M:-¡No!

Mm:-¿No quieres pañal?.

M:- (gime)

Mm:-Pero se te va ver la
fuchi, ¿no
importa?. (silencio)

Mm:-Uy, bueno (ríe)

[Usa nombres que enmascaran a las
partes del cuerpo] Finalmente le
permite andar sin pañal.

En el ejemplo, aparte de la clara involucración materna en una actividad doméstica, se distingue el hecho de que la madre le permita elegir a M. acerca de la forma en que vestirá. Es interesante notar que no oponga ninguna resistencia o que intente disuadirla (insistiendo) de su decisión, por el contrario, la acepta sin cuestionar más.

5 de Agosto de 1993

La madre va a alimentar a V. Verbaliza con C.

(9)

Mm:-C., tráeme la teta.

Está ahí en le mesa.

Explicita la involucración.

C:(Lleva el biberón)

V. llora.

Mm:-¡Ya, ya! (besa a la

bebé)

Contacto físico afectivo.

¡Tómame tu lechita! ¡ya,

ya!

No agradece el favor que C. le hizo

C. se sienta junto a su mamá y acaricia un pie de V.

A pesar de que la madre le pide explícitamente a C. participar en una actividad, resulta curioso que no le haya agradecido el favor. Esto se señala, debido a que esta actitud es otra de las constantes de la relación entre madre e hijas y no porque la omisión sea trascendente, (lo que tal vez haya sido totalmente inmotivado). Y aún más, la madre acostumbraba también "pedir por favor", lo que sugiere que una conducta cortés era en todo momento modelada por el adulto. (Aun cuando no se haya ejemplificado, debe mencionarse que en sus relaciones, con otros adultos las niñas se mostraban corteses, hubo ocasiones en las que ellas saludaban de beso, una modalidad de socialización, o bien compartían u ofrecían objetos diversos v. gr. juguetes, frutas, refrescos, etc.. Y la mayor parte del tiempo, tales contactos surgían en forma espontánea).

En términos generales se podría decir que, las distinciones que la madre hace en cuanto a las edad o las posibles preferencias personales de las niñas (con sus consecuentes roles) evidencian la individualidad que a cada una le confiere.

Por lo que toca a las relaciones entre las niñas, se ha mencionado ya que eran relativamente comunes los episodios de rivalidad entre ellas. Algunos de estos episodios surgían al negarse a compartir objetos, otros eran el resultado de querer atraer la atención de algún adulto. La reacción de las niñas incluía

golpes y jalones recíprocos. En el ejemplo que se cita a continuación resulta curioso que al impedir el uso conjunto de un mueble (la cama), se impida también el compartir la actividad.

12 de Agosto de 1993

C. se encuentra mirando la t.v. La madre le indica a M que vaya a hacerlo también.

(2)

TRANSCRIP.

DESCRIP.

Mm:-Andale, vete a ver
la tele con C. (pausa)

Mm:-¡Tele! M. va a ver
la tele...

M. sonríe.

Mm:-Ve a ver la tele,
¡córrele!

M. camina hacia la recámara donde se encuentre C. mirando la t.v. e intenta subirse a la cama, C. lo impide.

(3)

C:-¡No!

C:-¡No! (le empuja)

C:-¡No! (Le empuja)

M. intenta subirse.

M. gime, lo intenta de nuevo.

M. y C. se pegan recíprocamente.

Ambas niñas terminan llorando; sin embargo, la madre no las separa.

El ejemplo, aunque ya se había citado con anterioridad, puede llevarnos a pensar en el efecto que tiene la actitud de la madre, sobre la conducta de las niñas, desde el momento en que ella interviene, para tratar de impedir las agresiones recíprocas.

Esto se apunta debido a que la madre, además de que no intenta un arreglo entre las niñas después de pegarse, no intenta modificar la actitud inicial de alguna de las niñas (en el ejemplo citado, la de C.), sino que distrae la atención de la otra (de M., usando una "estrategia") sin tomar en cuenta que el "efecto tranquilizador" puede ser momentáneo. (Cfr: p. 103)

Otro aspecto de la relación entre las niñas, se vincula con el que éstas raras veces juegan juntas; es decir, las más de las veces los episodios de juego ocurridos en el Hogar de Origen eran actividades individualizadas paralelas, como veremos en los siguientes ejemplos.

10 de Agosto de 1993

(1)

Mientras la madre lava la ropa C. y M. se encuentran jugando en la sala. C. lo hace con unas revistas que hay sobre un sofá, Las hojea y raya con una pluma sobre ellas. M. juega con un muñeco blando, lo abraza, lo avienta al piso, lo recoge, lo avienta y así sucesivamente. No interaccionan compartiendo sus juegos.

14 de Agosto de 1993

(1)

Mientras la madre lava trastes C. y M. juegan en la estancia. Mara abraza un muñeco de material blando, lo avienta al piso, lo recoge y luego lo avienta hasta donde se encuentra C. Ella se incorpora y le da el muñeco a M. Esta lo recoge y lo avienta hasta donde se encuentra sentada C. Por su parte, la segunda se lo entrega de nuevo a M. Ambas niñas ríen.

(3)

M. se acerca hasta donde está C; recoge el muñeco y lo avienta hasta ella una vez más. C. observa a M; la niña arroja de nuevo el muñeco hasta sus hermana, C. no se mueve. M gime. C le da el muñeco a M, la última camina hasta C y recibe el muñeco. M lo lanza de nuevo. C lo arroja a M. M ríe e inicia la secuencia. Ambas niñas ríen.

Antes de los comentarios, veamos otro ejemplo más de una actividad lúdica individualizada.

12 de Agosto de 1993

(27)

Después de participarle C. a su mamá que va a jugar al metro y de que la madre acepta la simbolización (Cfr. p. 107 y 108) C se mete debajo de la mesa y emite sonidos del tipo: "uh", "plic", "mmh" y brinca al emitir dichos sonidos. Repite la secuencia de sonidos y de movimientos corporales: brincos y vaivén. Luego verbaliza "¡Candalia!" y sale de debajo de la mesa. Se mete una vez más repitiendo la secuencia anterior.

En los ejemplos citados, podemos apreciar cómo se estructuran las actividades lúdicas infantiles. En los tres ejemplos distinguimos bajos (o relativos) niveles de euforia, así como bajos niveles de creatividad. Esto pudiera tener relación con la edad

que tienen las participantes pues M todavía es muy pequeña y aún no puede elaborar situaciones más complejas. En el segundo ejemplo, el arrojarse un muñeco (una a la otra) produce un relativo nivel de alegría; sin embargo, no alcanzan los elevados grados de excitación que el juego grupal espontáneo registraba en la C.C.D. por ejemplo. De hecho, no era necesario que el grupo fuera muy grande para lograr lo anterior. Bastaba que la interacción se fuera complejizando para que el juego resultara muy atractivo para los niños y, paulatinamente, se unieran a él más participantes.

En el Hogar de Origen, los juegos compartidos en el baño, en el momento del aseo personal (sin intervención de la madre), provocan carcajadas y gritos; sin embargo, éstos tampoco alcanzaban niveles de imaginación y creatividad pues no pasaban de arrojarse recíprocamente agua o jabón.

El nivel de alegría alcanzados en los juegos de tina (en el baño) no se registró en la "comidita" (u otros juegos organizados por la madre por ejemplo "el esconderse de alguien") ya que, como se había especificado en otro momento, la separación espacial de los miembros producía que los contactos prácticamente fueran nulos. Si recordamos a C, por ser la mayor y poder ya comer sin ayuda, se le asignaba un lugar en la mesa, mientras que a M la madre la sentaba en un sillón (retirado de la mesa) para ayudarle a comer. (Cfr. Organización de Actividades).

Hasta donde se pudo observar, las verbalizaciones entre las niñas eran prácticamente inexistentes. De hecho, M no acostumbraba, ni siquiera, intentar expresarse con monosílabos. Es importante indicar que en ausencia de la madre (quien, como ya se señaló, infiere las necesidades de M), es la hermana mayor quien actúa como intérprete las guturizaciones de su hermana menor y llega, incluso, a hablar por ella. Veamos un ejemplo.

10 de Agosto de 1993

En la estancia nos encontramos sentadas en un sillón C y yo. M se acerca y me da una tv. de juguete. No verbaliza, sólo emite sonidos guturales.

(10)

TRANSCRIP.

DESCRIP.

M: -iMmh!... (me da la tv.)

Y: -¿Qué quieres M?.

M: -iMmh!... (me mira, golpea la tv.)

Y: -¿Me la prestas?.

M: (se niega).

Y: -¿Qué quieres?.

M:-iMmh!... (golpea la tv.)

C:-iQuie vela! [Intérprete]
(silencio)

M:-iMmh!...(toca un botón de la t.v.)

Y:-Dice C. que quieres ver la tele, ¿sí?.

M:(Asiente. Toca de nuevo el botón de cuerda de la t.v.).

En el ejemplo debe notarse cómo ocurre el proceso de interpretación que hace C. Primero, se aclara la "intención" y a partir de ésta el mismo gesto significa una acción específica.

ANALISIS

Para finalizar con este apartado, se hará una breve comparación de lo ocurrido en la Casa de Cuidado Diario y en el Hogar de Origen. Con este propósito se hace necesaria una recapitulación.

En la C.C.D. ocurrían con relativa frecuencia agresiones infantiles que eran, al parecer, el resultado de la utilización de un arreglo que explicitaba al trabajo como una actividad individualizada, en la que no se podían compartir los materiales usados por los niños. En el caso del juego, se trataba de intentos de proteger la interacción y concluían, la mayor parte de las veces, con la defensa del agredido por parte de un tercero quien, a su vez, hacía referencia explícita a la amistad. En el Hogar de Origen, los episodios de rivalidad ocurrían con mayor frecuencia y surgían, al parecer, como consecuencia de dos particularidades: una, relacionada con el no compartir objetos entre las niñas (lo cual a diferencia de la C.C.D. no se halla supeditado a alguna regla, sino que parece ser una característica peculiar de la relación entre ellas). La otra situación que generaba conflictos entre las hermanas, era la vinculada con la atención proveniente de algún adulto.

Resulta llamativo el hecho de que aún cuando la madre intentase restablecer el orden, a través de las "estrategias" arriba señaladas, por lo común le resultaba difícil controlar o modificar las actitudes infantiles. Si recordamos, en la Casa de Cuidado los niños controlaban con facilidad (o al menos con mayor rapidez) emociones indeseables, tales como llantos o lloriqueos injustificados, lo que hacía evidente la firmeza con la que la MC les hablaba a los niños y que volvía difícil el que éstos opusieran resistencia (recordemos aquello de: "¿quieres llorar de a de veras?"). esta comparación no pretende apuntarse en detrimento de lo ocurrido en el Hogar de Origen, por el contrario, lo que se intenta destacar es el poder que la disciplina

alcanza en sitios ajenos a la propia casa, con otros adultos. Aún más, nos permite vislumbrar el hecho de que un mismo niño puede comportarse de modo significativamente diferente, dependiendo del contexto en el que se encuentre.

Por otra parte, dentro de la C.C.D. los niños tendían a evaluar constantemente los productos de otros; así mismo eran comunes los episodios de cooperación espontáneos y los juegos colectivos. En el Hogar, las actividades tienden más bien a la individualización. Sin embargo, debe decirse que en esta institución la cooperación infantil no iba dirigida a alguna de las hermanas, sino a la madre. Lo anterior lo confirma la constante involucración (espontánea o dirigida), en el trabajo doméstico. Con respecto al juego, debe apuntarse una vez más, que en la C.C.D. tendía a hacerse colectivo por iniciativa infantil, lo que lo transformaba en una actividad atractiva que alcanzaba grados elevados de alegría. Los niños no hacían distinción entre edades, aunque en ocasiones podían afiliarse de acuerdo al género; sin embargo lo común era la agrupación colectiva indiferenciada.

En contraste, las niñas en su propia casa escasamente comparten los juegos (de hecho, las verbalizaciones entre ellas eran casi inexistentes), lo cual significa que la actividad tendía a realizarse en forma individual. No obstante, en los juegos de pareja o triada existentes algunos elementos que deben destacarse ya que, por ejemplo en los episodios lúdicos (sin intervención de la madre) se alcanzaban considerables niveles de emotividad y normalmente concluían al ser disociados por la madre al darle fin a la actividad iniciada con anterioridad, lo que da lugar al surgimiento de enojos y agresiones infantiles.

La dinámica de los juegos en triada adquiere otras características puesto que la madre los organiza y finaliza con una clara explicitación. Esto impide que puedan surgir fricciones entre las niñas. Curiosamente, en el caso de la "comidita" si bien no hay fricciones, tampoco hay indicios de simbolizaciones, como ocurría con frecuencia, a la hora de la comida en la Casa de Cuidado Diario. Tales simbolizaciones, como se vio, llevan implícitos altos niveles de euforia y creatividad. Quizá no esté de más señalar el hecho de que en el Hogar de Origen, al existir una clara separación espacial de las niñas al momento de tomar sus alimentos (C. en la mesa y M. en un sillón con su mamá), las interacciones entre los participantes eran prácticamente imposibles.

Quizá reste decir que, tanto en la C.C.D. como en el Hogar de Origen, los juegos organizados por los adultos no alcancen los altos niveles de emotividad como ocurría en los iniciados por un grupo de niños, de la primera institución. Algo que resulta llamativo es que, en el Hogar aún cuando la madre se involucre en los juegos, éstos no eran tan divertidos o duraderos como los que llegaban a tener lugar en la C.C.D. (sin la intervención adulta); no obstante, al formar la madre parte del juego se propiciaban algunos contactos interpersonales entre las niñas. De no ser así, la mayor parte del tiempo se les veía jugar de forma separada y cuando llegaban a hacerlo conjuntamente, sus juegos no alcanzaban los mismos grados de excitación (o incluso de involucración o

creatividad) que pudieran lograr los de la Casa de Cuidado. Por otra parte, debe precisarse que en el hogar ésto ocurría a pesar de que la madre no objetara las verbalizaciones surgidas en el curso de la actividad lúdica.

Con respecto a la relación de los niños con los adultos, se observó que dentro de la C.C.D. la Madre Cuidadora se muestra firme respecto del cumplimiento de las normas y al corregir o llamar la atención llega a formular las correcciones hasta de dos maneras distintas para verificar si se han comprendido. Por su parte, la Auxiliar no presionaba a los niños a asentir las reglas; no obstante, sus correcciones carecían de justificación alguna.

Esto significa que las correcciones que hacía, eran sobre aspectos que de inmediato no resultaban claras o evidentes para los niños. La corrección implica solamente eso corregir sin dar una explicación que clarificara el acto) y no se detenía a averiguar los posibles intereses, de los niños, en la actividad o conducta modificadas. En el caso del Hogar, resulta claro que la madre no instaba al cumplimiento de normas en forma tan frecuente y/o consistente como sucede en la C.C.D., razón por la cual recurría a las instrucciones verbales, luego a las "estrategias" o bien a las instigaciones físicas o verbales. resulta importante decir aquí que en el Hogar de Origen había una constante postergación de la atención materna, para responder al manipuleo de un tercero lo cual generaba, al parecer, el surgimiento de fricciones entre las niñas, berrinches y conductas autolesivas.

Tal vez debemos detenernos para hacer una anotación al respecto. En la C.C.D. no se recurría al uso de "estrategias" similares para modificar conductas infantiles, sino que la MC explicitaba las normas bajo las cuales la conducta de las niñas debía guiarse, de ahí la formulación de las mismas en dos formas diferentes, a las que con anterioridad se hacía mención. Esto quiere decir que en la Casa de Cuidado Diario muchas de las situaciones, incluido el comportamiento, estaban regidas por normas que si bien no eran inflexibles, sí resultaban firmes según lo hacía ver la propia MC. En el Hogar, pese a los intentos de la madre por modificar la actitud de las niñas, era común que ellas se resistieran con mayor frecuencia. No está de más señalar de nuevo el poder que la disciplina alcanza en sitios ajenos al Hogar y que, tendría como finalidad el producir individuos civilizados y responsables. Esto no significa que en una casa lo anterior deje de ocurrir, simplemente es muestra de la menor insistencia que se hace aquí al respecto.

Por otra parte, tanto la MC como la madre biológica intentan justificar sus llamados de atención. Dentro de la C.C.D. la Auxiliar tendía a hacer correcciones (sobre todo en el contexto de trabajo), pero no estaban elaboradas o justificadas. Los intentos de justificación de la MC, no ocurrían exclusivamente en el contexto de trabajo y es justamente esta peculiaridad lo que hace llamativa la similitud con lo realizado por la madre biológica.

Sin embargo, la MC al organizar el trabajo se limita a corregir la actividad sin sondear los motivos e intereses de los niños o sugerirles algo más complejo e interesante. La MC y la Auxiliar no acostumbran hacer evaluaciones de los productos infantiles aún cuando ellos lo pidieran implícitamente. (En el Hogar la madre acostumbraba hacer evaluaciones, generalmente positivas, de los proyectos y de los productos infantiles). Lo anterior se menciona ya que, aún cuando resulta obvio que el trabajo es una actividad exclusiva de la C.C.D, ello no significa que en casa se dejen de dar instrucciones o información en los contextos de no-juego. Así, se observa que la información que se da en el Hogar no era en términos estrictamente académicos, ya que podía incluir situaciones de juego (con palabras, también) en el momento de realizar alguna actividad doméstica (p. ej. preguntarles a las niñas, mientras se les viste, qué va primero, etc. lo cual resultaba divertido). En la C.C.D. se instruía en aspectos relacionados únicamente con el contenido de la actividad, tales como: no revolver las tarjetas de frutas con las de vegetales, etc.

Además, en las situaciones de juego ocurridas dentro del Hogar, se aceptaban las simbolizaciones -al menos la madre a diferencia de otros adultos de la casa, lo hacía-, sin hacer correcciones o intentar modificarlas (razón por la cual encontrábamos a C. metida debajo de la mesa diciéndole a su madre que iba en un coche o en el metro). En la C.C.D. las actividades "serias" (trabajo, alimentación) desembocaban constantemente en juegos simbólicos que -aparte de transgredir una norma- constituían situaciones inadmisibles para las adultas encargadas del cuidado infantil. [Caso concreto, cuando alguno de los niños dijo que un cubo era una patrulla, la MC intentó modificar su simbolización].

En cuanto a la organización del juego, había similitudes en ambas instituciones. Se encontró que en ambos sitios se daba inicio a un juego, sin averiguar la aceptación o no, por parte de los niños. Lo llamativo resulta ser que, mientras que la MC no se involucraba en éstos (o al menos no se reconocía explícitamente), la madre biológica lo hacía en los juegos iniciados ocasionalmente por ella. Sin embargo, en los contextos de no-juego (p. ej. la "comidita", a pesar de tener una connotación lúdica) acostumbraba hablar en plural para finalmente excluirse de la actividad.

En el curso de las actividades dentro de la Casa de Cuidado Diario, la MC hacía frecuentes correcciones de pronunciación, en el Hogar tales correcciones ocurrían con menor frecuencia, de ahí que anteriormente se hablara de contenidos académicos de las actividades dentro de aquella institución. Tal diferencia podría justificarse si tomamos en cuenta el tipo de conocimientos que la MC ha adquirido -a través de la capacitación- y que la instruyen para estimular determinadas áreas del desarrollo infantil. Sin embargo, la MC acostumbraba hacer otro tipo de correcciones relacionadas, más bien, con aspectos de la conducta. Estas correcciones, justificadas en reglas, iniciaban como un intento de modificar algún aspecto del comportamiento infantil; no obstante, después de su enunciación paulatinamente agrupaban otras

correcciones adicionales, es decir, se trataba de correcciones en cadena que daban la impresión de que hacían a la MC más susceptible a las faltas de los niños. En el caso del Hogar de Origen, las correcciones en cadena no se observaron.

Otra diferencia se vincula con el hecho de que en la C.C.D., cuando surgía alguna fricción entre los niños, la MC intentaba que no se mostraran resentimiento e insistía para que hubiesen reconciliaciones explícitas o implícitas. Debe decirse también que había sanciones para el agresor. En el Hogar, además de no haber sanciones para quien agrede se suma el hecho de que no haga intentos de reconciliación.

Por otro lado, en ambas instituciones era común el uso de sobrenombres afectivos, aunque en la Casa de Cuidado sólo se hacía con los preferidos mientras que, en el Hogar se hacía sin distinción alguna. Tanto la Auxiliar como la madre biológica se mostraban más afectuosas; era común observar contactos físicos que incluyeran besos, abrazos y caricias. Algo que debe destacarse aquí, es el hecho de que las constantes afrontas infantiles no violentan a la madre.

En la C.C.D. la madre cuidadora reconocía la preferencias infantiles en cuanto a la comida, en el Hogar se daba opción para que las niñas eligieran su ropa; mientras que en la comida sólo a la mayor se le permitía elegir. En general, las distinciones que en ambas instituciones se hacen respecto de la edad (con sus consecuentes roles) o de las preferencias personales evidencian la individualidad que a cada niño se le asigna.

Se hace necesario precisar algunos aspectos descritos. En principio, se indicó que las agresiones surgidas dentro del contexto de trabajo eran, en apariencia, el resultado del empleo de una regla que inducía la actividad en forma individualizada. Sin embargo, tal explicación resulta parcial ya que, además de esto existen otros factores que podrían incidir en dicho aspecto.

De acuerdo con lo observado, las agresiones que tenían lugar en este contexto puedan ser inmotivadas y podían ir desde interferencias molestas (p. ej. a través de comentarios) hasta golpes. Dunn (1986) indica que en las relaciones infantiles "los niños que emplean una mayor proporción de comentarios negativos, con respecto a otros, mantienen relaciones ambivalentes en donde frecuentemente aparecen las agresiones físicas". En la C.C.D., las agresiones aparentemente inmotivadas, daban la impresión de ser el resultado de los constantes comentarios negativos infantiles con respecto al producto del otro.

Si recordamos, tanto la MC como la Auxiliar evaluaban en menor proporción (y raras veces en forma positiva) los productos del trabajo de los niños. Esto sugiere la idea de que, por parte de las adultas cuidadoras, no había modelos ni circunstancias que propiciaran relaciones positivas en el contexto del trabajo.

Por lo que toca al juego, resulta llamativo el hecho de que las agresiones surgidas fueran intentos de proteger la interacción lo que denota una diferencia significativa con respecto a lo ocurrido durante las interacciones sostenidas por los niños al trabajar con el material didáctico. Esto quiere decir que en el juego, los niños mostraban cierto grado de "prevención" con respecto a alguno que intentara incluirse en la actividad. Se habla de "prevención" como si se quisiera evitar algo o a alguien, por indeseable. En la Casa de Cuidado, las relación más llamativa era la de los amigos (dos niños que explícitamente reconocen su relación, aún cuando el otro no esté presente. La amistad no queda circunscrita a un actividad o a un escenario específicos) y era entre ellos donde se iniciaban los juegos. Cuando un tercero (un "no-amigo") trataba de incorporarse al juego, era rechazado no sólo verbalmente, sino incluso físicamente. El rechazo infantil en el juego (la protección de la interacción), llevaba implícitas las consabidas agresiones tanto verbales como físicas.

Para ambos casos, resulta interesante la forma de intervención de la MC ya que, inducía las reconciliaciones implícitas o explícitas y en caso contrario -es decir, si algún niño se oponía al arreglo- se recurría a las sanciones para el agresor. Aún cuando en alguna entrevista tanto la MC como la madre biológica reportaban a las agresiones como una "característica temporal (pasajera) del desarrollo de los niños", debe subrayarse el trato diametralmente opuesto que ambas hacen de este aspecto de la conducta infantil, como ya se indicó en el texto.

Lo que ahora importa destacar es el hecho de que en el contexto de trabajo, a diferencia del juego, las agresiones ocurrieran con relativa frecuencia. Tal vez a lo antes señalado se sume las preocupaciones de la MC en cuanto al contenido de las actividades y su desarrollo que, en términos generales, implica una diferencia en las significaciones a través de las cuales se concibe y percibe la actividad del otro, y descarta una simple relación causal entre la regla y las actitudes de los involucrados.

Por otra parte, se apuntó que en la C.C.D. eran comunes los episodios de cooperación entre los niños y que eran restringidos por la interferencia adulta. Tal restricción estaba vinculada con una norma explicitada en múltiples ocasiones. En el Hogar de Origen, los episodios de cooperación observados estaban, en su totalidad, dirigidos a la madre y, contrario a lo ocurrido en la C.C.D. éstos eran evaluados en forma positiva; sin embargo, la cooperación entre los niños no era promovida.

Otro aspecto se relaciona con la actividad lúdica, propiamente hablando. En la C.C.D., se trata como ya se indicó de una actividad compartida entre dos o más niños (donde además, del interés mutuo se observó también una coordinación precisa de planes y/o actos, lo que lo hacía más complejo e interesante). Una "actividad seria" podía transformarse en juego y ello implicaba una transgresión a la norma por lo cual los "llamados al orden" eran además de constantes bastante explícitos. En el Hogar de Origen no había una transición de "actividades serias" en juego, de hecho aún cuando, en apariencia existían delimitaciones en los contextos de juego y no-juego (p. ej.

cuando la madre lava la ropa, las niñas pueden jugar en la estancia), lo común era que la aparición del juego no implicara una transgresión a la normatividad de esa institución. Quizá lo anterior ocurría, pues raras veces habían agrupaciones espontáneas infantiles para jugar (¿qué habría ocurrido si en la "comidita", una actividad seria pese a su denominación como juego, la separación física entre los niños no hubiese existido y ellas ocuparan un lugar conjuntamente en la mesa?).

Es interesante notar que cuando los niños se agrupan en el contexto de juego -o incluso en el de trabajo-, las relaciones que surgían eran altamente complejas y elaboradas. Es decir, al reunirse los amigos o al estar juntos en grupo, los niños compartían las situaciones y las transformaban mediante la participación activa de cada uno de ellos. Era frecuente observar cómo un juego (en pareja, por ejemplo) podía modificarse, paulatinamente, a través de las "imitaciones" recíprocas y de las posterior elaboración de "modelos" de conducta. Si se integraba otro miembro, el juego sufría nuevas transformaciones y, así sucesivamente. Pero esto no es todo, los diálogos eran abundantes y tendían a la auto-organización de la actividad lo que lo hacía además de atractivo, altamente divertido y duradero.

CAPITULO III LOS CONTEXTOS DEL DESARROLLO SOCIAL INFANTIL

1.1 EL JUEGO EN LA C.C.D: CONTEXTO DE IMAGINACION, APRENDIZAJE, AMISTADES Y RIÑAS.

Antes de iniciar, tal vez sea necesario precisar algunas de las características descriptivas del juego. Por el momento no se intenta definirlo sino sencillamente, y en concordancia con Piaget (1987), nos limitamos a analizar sus estructuras como tales, "tal como las evidencia cada juego".

Garvey (1985) apunta el siguiente inventario de características descriptivas:

- 1) El juego es placentero, divertido. Aun cuando no vaya acompañado por signos de regocijo, es evaluado positivamente por el que lo realiza.
- 2) El juego es espontáneo y voluntario. No es obligatorio, sino libremente elegido por el que lo practica.
- 3) El juego implica cierta participación activa por parte del que lo practica.
- 4) El juego guarda ciertas conexiones sistemáticas con lo que no es juego.

Esta última cualidad es la más enigmática, de hecho la división entre lo que constituye una actividad lúdica y otra no lúdica es difusa. Una puede llevar a la otra y también puede ocurrir de manera totalmente diferenciada. En las observaciones llevadas al cabo dentro de la Casa de Cuidado Diario era común presenciar el que las "actividades serias" (p. ej. el trabajo con el material didáctico o la alimentación) se transformaran en juego (lo que estaba proscrito de acuerdo a las reglas explicitadas al respecto por parte de las adultas cuidadoras, como ya se mencionó en el capítulo II). Lo anterior resulta interesante dado que el juego ha sido vinculado a la creatividad, a la solución de problemas, al aprendizaje del lenguaje, al desarrollo de papeles sociales y a otros fenómenos cognoscitivos y sociales. Sin embargo, se considera que aun cuando existan semejanzas entre el comportamiento lúdico y un comportamiento análogo no lúdico (visto ésto desde una perspectiva adulta), no basta con realizar inventarios de actividades lúdicas sino, como se apuntó en un principio, analizar las estructuras y a (las relaciones entre) los participantes. Lo anterior intenta ser desarrollado en el presente trabajo, no como eje rector, pero sí como uno de los aspectos de la cultura de la Casa de Cuidado Diario y del Hogar de Origen.

¿Hasta qué punto actúan entre sí los niños en ausencia de un adulto? ¿cómo se comunica un niño con otro de su misma edad?. Estas preguntas nos llevan a pensar en el juego como una situación social, la evidencia la hallamos en el estudio realizado con niños de edades comprendidas entre los 3 y 5 años de una casa de Cuidado Diario y que corresponden con los reportes de Garvey (1985), Bruner (*s/a.*); Dunn (1986) entre otros, en el sentido de entender al juego como una actividad que socializa al niño. Piaget (1987) ha destacado el inicial egocentrismo del niño en edad preescolar en cuanto a su pensamiento y su vida social, según él durante este período y hasta

aproximadamente la edad de 8 años, el niño se va "descentralizando" de modo gradual. Se va haciendo crecientemente más capaz de adoptar el punto de vista de otras personas, de comprender, no sólo que pueden percibir, sentir y pensar de modo diferente a él, sino también interpretar sus acciones en situaciones diferentes y llegar a entender aquello que pueden percibir, sentir o pensar. Sus actos y percepciones se van haciendo cada vez menos auto-referidos. Aprende a actuar junto con los demás y en intercambio con ellos, va pasando gradualmente de ser un solitario, en el juego y las tareas, a una cooperación y un trabajo en equipo.

Sin embargo, si ésto fuera cierto ¿qué podría apuntarse en el caso de la constante cooperación observada en los niños preescolares del estudio? y ¿qué habría de la organización colectiva espontánea no sólo de los niños del estudio, sino de los citados por los autores?. Tal vez, si se adoptara una postura piagetana en este sentido, olvidaríamos por completo las capacidades sociales que el niño efectivamente posee, incluso durante el período en el que "puede definirse como limitado por su egocentrismo". (Garvey, 1985. p. 23).

En la Casa de Cuidado Diario la actividad que predomina es justamente la lúdica. Al principio del texto se anotó que dentro de ciertos espacios y actividades el juego quedaba proscrito. Esto significa, de acuerdo con la normatividad adulta, que el juego debía ocurrir como una actividad diferenciada del trabajo con materiales didácticos y de la alimentación, cabe aquí indicar que tales actividades se realizaban dentro del mismo espacio: la estancia. Así, el juego sólo era concebido dentro del sitio prescrito y con los objetos adecuados: en el patio y con (o sin) juguetes. Aunque desde el punto de vista del adulto lo anterior era lo idóneo, los niños constantemente transformaban las "actividades serias" en juego. No se trataba de juegos aislados o "centralizados" sino de actividades compartidas por dos o más niños. Del trabajo serio con el material didáctico podía pasarse, con facilidad, a una actividad esencialmente lúdica; ésto se lograba cuando alguno de los niños hacía comentarios a manera de analogías divertidas con respecto al material, por citar un ejemplo. La analogía era a veces enriquecida no sólo con otras verbalizaciones realizadas por el compañero de mesa, sino que incluían gesticulaciones graciosas que reforzaban el intento original.

Por otra parte, las transformaciones de la alimentación en juego podían también iniciarse entre dos o más niños, o bien eran iniciadas por uno e imitadas por otro. Algunas veces, una secuencia de juego podía tener su inicio cuando un niño "modelaba" una conducta que resultaba, tal vez, atractiva (p. ej. sacarse el bocado y hacer con él una bola) para otro que lo observaba y después imitaba. Solía ocurrir que gradualmente cada niño integrara elementos nuevos a las secuencias de conducta (p. ej. con la bola se trazaban líneas en el aire) con lo que ya no se trataba de una imitación, digámoslo así, pasiva sino que ambos participantes tenían un papel activo [de imitaciones recíprocas] que progresivamente iban definiendo, gracias al símbolo, la actividad: después de pasear la bola en el aire, un niño verbaliza que se trata de un avión y emite sonidos guturales que se asemejan a los de un motor.

Como fuere, el juego surgido de esta forma (que como se vio caía dentro de una transgresión a la norma) no parecía tener algún rasgo de actividad "centralizada", sino que por el contrario da cuenta de una relación interpersonal, entre dos que no necesariamente fueran coetáneos, donde lo simbólico era compartido.

Por lo que toca a los juegos colectivos organizados (o surgidos) en forma espontánea dentro del patio, se encontró que tenían lugar al disociarse un grupo de juego dirigido por algún adulto. Un niño o dos podían iniciar una actividad lúdica conjunta totalmente diferente a la que con anterioridad se realizaba, lo común era que los "amigos" (dos niños que reconocen explícitamente su amistad) dieran comienzo al juego por medio de un simple corretearse, posteriormente otro niño se integraba al juego, al correteo, y paulatinamente el correteador perseguía en forma generalizada a otros niños. Emitía sonidos guturales, tales como rugidos o gruñidos, aquí el correteo se transformaba en una persecución realizada por un animal o por un "monstruo". Era sin duda alguna un juego colectivo, en el que cada niño forma parte (unos más activamente que otros) y se reconoce dentro de él.

Había también juegos colectivos con objetos que no eran propiamente juguetes. Se pudo observar que una llanta podía representar un coche y, más aún, aparte de tratarse de una simbolización colectiva podía alcanzar este juego cierto grado de organización ya que, algún niño (el mayor del grupo) dirigía la actividad planeando su desarrollo. La planeación no era, por supuesto, anticipada sino que se realizaba conforme el juego transcurría. La involucración activa de los niños, que demuestra implícitamente la aceptación del juego, -al llevar el coche a otro lado- las analogías divertidas ("se durmió el coche", como dijo algún niño al caerse la llanta), las habilidades verbales para crear reglas. [Las habilidades verbales demuestran, en todo caso, que no se trata de simples monólogos individuales o de carácter centralizado]. En el ejemplo antes citado, la regla implicaba "no meterse debajo de la llanta" (o en otro juego, "el trenecito" debía ser esperado en la parada), pero sobre todo -y como característica común no sólo a este tipo de juegos, sino a la totalidad de juegos realizados en forma conjunta- el alto nivel de excitación que implica el juego y que se manifiesta a través de gritos y carcajadas, demuestran que esta actividad es por naturaleza social desde el momento en que, al menos dos niños la comparten y esto independientemente de su edad. Como se vio, los niños no hacían distinciones en cuanto al género o edad de los participantes dentro del juego. Las segregaciones provenían, en todo caso, de las adultas cuidadoras.

Los niños muy pequeños, apunta Garvey (1985), pueden vigilar y observar los juegos de otros niños. Vigilar y observar puede ser, sin embargo, una forma de exploración y, siendo así, puede preceder al juego social espontáneo. No

obstante, incluso ya hacia los 3 años de edad, los niños forman parte en juegos sociales activos, aunque con una menor frecuencia que los niños de mayor edad. Las observaciones que señala la autora, realizadas en una clase maternal, muestran que a los niños nuevos que se introducen al juego les lleva cierto tiempo aprender a interactuar con los niños que tienen ya una mayor experiencia conjunta.

En la C.C.D. se vio que una niña pequeña tendía a observar los juegos de otros niños, sus involucraciones ocurrían sólo por la invitación adulta pero a ella misma no se le vio integrarse espontáneamente al juego. De hecho, en su propia casa esta misma niña realizaba juegos de un tipo más elemental (por ejemplo arrojar un muñeco, recogerlo, abrazarlo y reír). No se involucraba tampoco en los juegos de su hermana mayor.¹

En la C.C.D. los intercambios sociales entre los niños durante el juego resultan especialmente interesantes ya que, no sólo exigen interés mutuo, sino también una coordinación precisa de planes y actos. Este último aspecto se manifiesta en la tendencia a la auto-organización, mediante la invención de reglas que pueden parecer por su naturaleza demasiado simples; sin embargo, llegan a hacer el juego un poco más elaborado y, por lo tanto, complejo. Pero debe indicarse que, una vez que se ha emprendido un "plan", las transformaciones de objetivos y escenas tenderán a someterse a sus exigencias, es decir, cualquier acto que se salga del "plan" puede interpretarse como erróneo. También se hace necesario destacar que las reglas eran, en su mayoría, instauradas por el niño más grande del grupo, lo que en palabras de Rubin (1981) evidencía el papel socializador de los niños más grandecitos dentro de un grupo de niños pequeños. Cuando un niño sugiere un plan para un juego y ello es aceptado ¿cómo saben los compañeros de juego lo que viene después?. En el trabajo se tiene mucha evidencia pero parece ser que los niños tienen un repertorio de secuencias de acción que pueden ser señaladas muy sucintamente y luego juegan a las mismas sin discutir mucho lo que viene después. "Inventan" también acciones o actividades que pueden haber sido sacadas de lo que conocen acerca de la "vida real" (Singer, 1977. cit. en Garvey, 1985).

No obstante, el desarrollo de un juego parecía surgir más bien implícitamente, es decir, las innovaciones simbólicas que se hacían por algunos de los participantes no eran anticipadas verbalmente por lo que no se vio que algún niño dijera explícitamente "vamos a jugar al tren" o "vamos a jugar al monstruo", sino que el juego surgía "en activo" y se iba definiendo a través de

1 Kaye (1986) indica que hay una diferencia entre ser tan sólo un ser orgánico y ser un miembro activo del sistema social. Lo cual sugiere la idea de un aprendiz. Un aprendiz del sistema social sería un individuo que es tratado en algunos aspectos como miembro, pero que no comparte las expectativas y los conocimientos de los otros miembros sobre lo que se espera de su papel.

las constantes intervenciones infantiles, una vez definidas las transformaciones y escenas tenían que someterse a sus exigencias. Así, el simple correteo generalizado se iba transformando poco a poco, en un juego simbólico, o sea, un niño ("convertido" en animal o monstruo) perseguía a los demás niños. El juego era de inmediato aceptado, los gritos y risas lo evidenciaban. Se decía que las transformaciones se sometían a las exigencias puesto que no habían, por ejemplo, dos monstruos que persiguieran.

Cabe aquí destacar que el juego no tenía un comienzo explicitado, es decir, el juego se iniciaba a partir de la acción misma, la propia acción definía lo que se iba a hacer ésto se traduce en que la actividad que se ponía en marcha se daba por supuesto que se sabía cuál era.

La transformación del juego podía marcarse mediante gestos (en el ejemplo citado se trataba de un rugido), los cuales son signos que parecen ser compartidos por los participantes. El gesto (como representación) mantenía el carácter del juego, pero al mismo tiempo provee de cambios en el contenido lúdico. El signo en tanto que representación implica intersubjetividad.² Sin embargo, en esta transformación del juego mediante el signo, ocurren también explicitaciones verbales que le dan al niño la oportunidad de compartir haciéndoselo saber al otro y, de esta forma se van introduciendo principios de organización a través de la implementación de reglas que estructuran y reestructuran el "plan" de acción del juego sometándolo así a sus exigencias.

De acuerdo con Piaget (1987) no existe sino una simple diferencia de grado entre el juego simbólico individual y el juego simbólico de varios. A menudo los niños, continúa, juegan unos frente a otros y es difícil anotar el límite exacto de lo individual y lo social. Afirma que se puede llegar a decir que todo juego simbólico aún el juego individual se vuelve tarde o temprano una representación que el niño da a un socio imaginario y que todo juego simbólico colectivo por bien organizado que esté conserva la inefable característica del juego individual. Para darle categoría de juego social (o colectivo) se debe pensar antes en el juego de reglas que en el simbólico de hecho, Piaget considera que el más maduro de los estadios de el juego consiste en los "juegos de reglas", organizados y estructurados por reglas que especifican a los

2 ¿Podría entonces decirse que compartir lo simbólico equivale a compartir significaciones?. De acuerdo con Kaye (1986) las intenciones compartidas implican significado compartido o intersubjetividad lo que a su vez exige algún tipo de vehículo por medio del cual ambas partes pueden tener acceso a las representaciones del mundo que tiene la otra parte. (cfr. p. 145)

participantes los movimientos obligatorios o bien las prohibiciones en el modo de realizar el juego. A menudo los "juegos de reglas" son competitivos o en equipo.

Podríamos coincidir en parte con Piaget porque, en efecto, con el paso del tiempo los juegos se van haciendo cada vez más complejos que los de la primera infancia; sin embargo, algunas investigaciones (Opie, 1980) apuntan hacia el carácter social del juego realizado por los niños preescolares. En sus juegos, el niño se relaciona con otros niños y de ellos aprende, el juego constituye, por lo tanto, una fuente de ricas interacciones sociales.

El punto importante a destacar es que si bien es cierto que las reglas que surgen dentro del contexto de juego no son muy complejas o elaboradas (como podían serlo las instauradas por los adultos o por niños mayores), dan indicio de que la actividad lúdica colectiva además de ser simbólica puede también incluir principios de organización. Y aún más, un grupo de niños podía organizar un juego haciendo gala de habilidades verbales diversas -como se observó en la C.C.D.- que iban desde los intentos de dirigir la actividad ("vamos a llevar el coche allá"), las que lo sometían a sus exigencias ("no veas gato": un comentario que intentaba que la atención no se desviara), hasta las analogías divertidas hechas como comentarios relacionadas con posturas del objeto o formato del juego. De esta manera se puede decir que el juego simbólico colectivo -aun cuando pueda conservar sus característica de juego individual- adquiere este carácter en la medida en que los significantes eran compartidos y entendidos por todos.

El juego colectivo infantil adquiere, por lo tanto, un carácter socializado, aún en ausencia de los adultos. Hasta aquí, se podría apuntar la conveniencia de profundizar en los estudios acerca del comienzo del juego reglamentado.

Aunque en las observaciones no se registraron infracciones a las reglas del juego organizado (por las adultas, por ejemplo), lo común eran que se infringieran reglas explicitadas por las adultas respecto a la proscripción de la actividad lúdica en determinadas situaciones y espacios. Al convertir en juego una "actividad seria" se transgrede abiertamente la normatividad adulta. Después de todo "los adultos proporcionan la variación controlada de tiempo y acciones de los que comienza el niño a derivar su noción de hechos regidos por reglas". (Garvey, 1985. p.161). Sin embargo, Bruner (cit. en Garvey, 1985) ha descrito adecuadamente al juego como "un modo especial de violar lo fijado". Correr el riesgo de las consecuencias de transgredir los límites de lo permisible o de lo posible parece constituir la fuente de placer. Los niños de la C.C.D. violaban, a través del juego, las prohibiciones adultas; algunos de ellos jugaban con el material didáctico o con la comida y, en general, encontraban la

situación divertida, por esta razón lo común era que, una vez infringida la regla se sucedieran risas y gritos que dan muestra del nivel de la euforia alcanzada por tal hazaña.

Tal vez lo anterior sugiera que al infringir las reglas, probando los límites, el niño no solamente amplía el conocimiento de sus propias capacidades sino que aprende la naturaleza de los sistemas de reglas sociales. (Este punto se desarrollará más adelante, cuando se hable de la instauración de la disciplina).

Hasta ahora se ha hablado de la estructura de los juegos; dentro de éstos tenían lugar algunas relaciones interpersonales entre los niños: jugar sin hacer distinción de acuerdo a la edad o al género y jugar haciendo referencia explícita a la amistad. De hecho, un grupo de juego se iba constituyendo a través de las asociaciones, en primer término, de los amigos y posteriormente de otro (algún "no-amigo") que iba llamando a otro(s) de acuerdo a una posible referencia, también, amistosa. Resulta interesante el hecho de que las interferencias, a manera de agresiones físicas o verbales, para impedir que un niño se integrara al juego iniciado eran intentos de, lo que Corsaro (1981) denomina, "proteger la interacción", aunque la mayor parte de las veces los niños no mostraban oposición alguna para que otro miembro se incorporara.

Los juegos entre los niños eran en especial interesantes dado que, surgían espontáneamente y alcanzaban un grado más imaginativo que cuando cualquiera de los niños se encontraba solo. En efecto, los juegos eran los que atraían la atención de otros niños y tal vez esto se debía al nivel de euforia que alcanzaban o bien al simple deseo de formar parte de la actividad. Al ir el grupo de juego aumentando de tamaño, el grado de excitación iba también paulatinamente en aumento, es decir, un juego les resultaba a varios atractivo, divertido y por tanto, era duradero.

Rubenstein y Howes (1976) afirman que las amistades proporcionan un contexto gratificante dentro del cual los niños se ayudan mutuamente a elaborar y ampliar sus habilidades. Asimismo, parece ser que para que una amistad surja, los niños tienen que haber disfrutado de repetidas oportunidades de jugar juntos (Cfr. Rubin, 1973; Kagan y Kearsley, 1976. cit. en Rubenstein y Howes 1976). En el mismo sentido Rubin (1981) apunta que hacia la edad de 2;0, los niños parecen poseer un concepto inicial del "amigo" como un igual que resulta familiar de quien se esperan determinadas respuestas y junto al que se emprenden una serie de actividades placenteras diferenciadas. Junto con la presencia de tales intereses compartidos, los niños parecen desarrollar un "especial sentimiento de identidad" con otro. Aun cuando no puedan expresar verbalmente su descubrimiento, "es indudable que comienzan a comprender que aquí hay otra persona como él" (Ibidem.p.38).

En la C.C.D. dos niños se llegaron a reconocer de manera explícita como amigos pues tenían intereses en común: compartían, además del juego, el trabajo con el material didáctico. Se trata pues, como lo señalaban los autores, de una relación surgida por afinidad. Sin embargo, los propios niños no podían dar cuenta de su relación mediante una explicación -que no fuera circular-, es decir, no podían hacer más elaborada la razón que justificara su amistad. El registro demostraba la simple enunciación de compartir actividades diversas en forma conjunta y, en este sentido, es que se apuntaba con anterioridad que la amistad era independiente del contexto en el que los niños se encontraban.

Aun cuando los niños no tengan un concepto bien definido de lo que es la amistad, es claro que con sus indicios de lo que es un amigo comienzan a encaminarse a la vida social, esto significa que los niños establecen con frecuencia relaciones sociales no sólo con adultos o compañeros de su misma edad, sino también con hermanos y otros niños de más edad que ellos. En tales relaciones deben incluirse a las amistades más tempranas del niño, de hecho, la amistad parecer ser el primer vínculo con otra persona ajena a la familia, pero no sustituye a las relaciones con ésta, sino que se complementan.

Incluso cuando los niños de diferentes edades no establezcan una relación de amistad, frecuentemente pueden conseguir relaciones que les proporcionen ventajas. Dunn y Kendrick (1982), señalan que hay motivos para creer que en tales interacciones pueden aumentar el repertorio conversacional del niño pequeño o bien fomentar sus capacidades sociales.

En la C.C.D. la diferencia de edades, por lo menos durante el estudio no era muy significativa, y las más de las veces las adultas tenían que excluir al niño mayor de las actividades, principalmente, de las lúdicas. No obstante, en las ocasiones en las que el niño mayor coordinaba el juego hacia galas de habilidades de diverso tipo: verbales, cognoscitivas, sociales y lo mismo puede apuntarse en el caso del trabajo con el material didáctico, en donde también mostraban diversas habilidades (por ejemplo el uso de un material que podía ser desconocido por un niño más pequeño) que él "enseñaba" a otros. Lo que importa destacar entonces es que los niños mayores actúan como socializadores del comportamiento de sus compañeros menores. En el estudio los ejemplos al respecto abundan, así se vio que era común hallar al niño "más grande" dirigir el trabajo con material didáctico de sus compañeros de menor edad; el mismo niño vigilaba el cumplimiento de algunas de las normas establecidas por las adultas, etc. Lo anterior es bastante significativo sobre todo si se toma en cuenta que el niño está en una etapa inicial e importante de su proceso de socialización. El niño no sólo aprende de los adultos que le rodean -sean éstos sus padres o sus maestros-, sino que también aprende de otros niños que bien pueden ser mayores que él o de su propia edad, en suma el niño forma parte activa de su propio proceso de socialización.

Hasta ahora se describió la estructura del juego colectivo infantil y se dijo que éste era predominante en la cotidianidad de la Casa de Cuidado Diario aun cuando las adultas no estuvieran presentes. Sin embargo, el juego también podía ser organizado por las cuidadoras, aunque éste no tenía las mismas características que los organizados por los niños.

Valdría la pena detenernos para apuntar que en la Casa de Cuidado, el juego es considerado, desde el punto de vista del adulto, como una actividad independiente con respecto a otras que no son lúdicas, es decir, el juego no se concibe como una actividad que pueda acompañar o formar parte de las "actividades serias" [como lo son el trabajo con el material didáctico "un momento para el aprendizaje"- (Cfr. Cuadernillos de Circulación Interna. Núm. 9. p. 20) y la alimentación, por ejemplo]. Existe una clara estructura que las cuidadoras, por instancia externa, deben vigilar al organizar el juego. Por una parte, se sugiere el juego con juguetes aunque de antemano se prescriben los "usos adecuados" para cada tipo de juguetes. Así se encuentra que habría juguetes para jalar (p. ej. carros, cilindros, trenecitos, etc.), juguetes para caminar y correr (latas, tablas de equilibrio, etc.), juguetes para juegos de mesa y juguetes para juegos simbólicos (muñecas, equipo de médico, títeres, etc.). Por otra parte, a las cuidadoras se les sugiere realizar juegos colectivos a través de cuentos, cantos y rondas. Lo más llamativo resulta ser el que también se les instruya en dejar que los niños organicen sus propios juegos, "no interviniendo en ellos, dejándolos que pongan sus reglas y desarrollen sus dinámicas". (Ibidem. p. 38).

Este último aspecto es muy significativo pues le permite al niño involucrarse con los demás, lo que da indicios del proceso de socialización del que el niño está formando parte, es decir, la actividad lúdica parece tener un carácter socializante. Si recordamos, los juegos organizados por los propios niños alcanzaban, además de grados importantes de creatividad e imaginación, considerables niveles de euforia. Esto puede llevarnos a pensar que el juego colectivo infantil evidencia el carácter "descentralizado" del niño y que las verbalizaciones que tendían a la auto-organización no eran, en todo caso, simples monólogos individualizados. Este tipo de juego demuestra el nivel de organización inicial que los niños pueden realizar, aun cuando los adultos no se encuentren presentes para dirigirlos.

En la C.C.D. era común observar cómo el inicio de un juego organizado por las adultas surgía con algunas dificultades, es decir, que ellas tardaban en poder darle inicio porque en ocasiones los niños no se acercaban rápidamente. Sin embargo, al sugerir algunos en particular no averiguaban si los niños estaban o no de acuerdo con la propuesta. Se podría tal vez decir que, en esencia, no había rechazo por parte de los niños, pues como sea, el juego es una situación agradable por sí misma y "aun cuando no vaya acompañado por signos de regocijo, es evaluado positivamente por el que lo realiza" (Garvey. 1985. p. 14).

Lo anterior es importante mencionarlo porque si bien es cierto que los niños no eran interrogados, la mayor parte de las veces, para decidir a qué se jugaba, también lo es el hecho de que ellos no mostraban disgusto ante la propuesta de iniciar alguna actividad lúdica propuesta por el adulto. No obstante, se debe precisar que sí llegaban a ocurrir desacuerdos, por parte de algún niño, respecto de la propuesta específica del juego (p. ej., la MC propone cantar y un niño se opone eligiendo otra actividad) y por esta razón la propuesta tenía que modificarse. Así, el juego tenía lugar por conformidad entre adultos y niños. Lo llamativo resulta ser que durante el juego, las adultas tendían a organizarlo de acuerdo con reglas preestablecidas, esto sugiere la idea de que los niños conocían el desarrollo del mismo y las exigencias del formato, por este motivo era común encontrar, por ejemplo, que en el juego del "Lobo" un niño representaba este papel mientras que los otros, después de cantar la canción de ronda un cierto número de veces, tenían que salir corriendo -en un momento inesperado- para impedir que el "Lobo" los alcanzara.

En algunas ocasiones, cuando algún niño no se ajustaba al formato, la MC (más que la Auxiliar) explicitaba las reglas del juego; hubo una vez en la que a un niño le indicó cuál era la forma "correcta" de cantar la letra de la tonadilla del juego, mientras que a otra niña (la más pequeña del grupo) le indicó explícitamente y haciendo uso también de la instigación física (empujándola suavemente de un hombro) que corriera y se alejara del "Lobo". En el caso concreto de los juegos organizados por la MC, lo habitual era que ella misma no se involucrara totalmente en el juego, o bien no se llegaba a reconocer explícitamente dentro de él. Por su parte, cuando la Auxiliar organizaba un juego tenía que explicitar -constantemente- las reglas durante el transcurso del mismo debido a que sus correcciones, con frecuencia, no eran evidentes para los niños. Sin embargo, a diferencia de la MC, la Auxiliar llegaba a involucrarse dentro del juego colectivo.

Como fuere, los juegos estructurados por las adultas no alcanzaban los mismos niveles de excitación que lograban los juegos surgidos en forma espontánea por los propios niños. Un juego colectivo dirigido por las adultas normalmente tendía a la pronta disgregación; aunque en repetidas ocasiones la adultas intentaban reestructurarlo, los niños iniciaban primero una serie de actividades individualizadas pero que paulatinamente se transformaban en una actividad conjunta.

Aunque en efecto, el juego dirigido por el adulto no era rechazado por los niños ¿qué podemos apuntar respecto al relativo nivel de excitación y a su corta duración?. I. y P. Opie (1980) realizando estudios de los juegos reglamentados en niños escolares en Gran Bretaña, han llegado a la conclusión de que los jugadores prefieren predominantemente sus propios juegos y que, así mismo, los juegos reglamentados y dirigidos por los adultos son menos preferidos que los juegos directamente aprendidos de otros niños. Parece ser cierto, como se anotó en el caso del juego infantil, que el juego organizado con reglas establecidas por los niños es apenas incipiente; sin embargo, el niño parece estructurar sus juegos en base a aquello que apenas empieza a

conocer y lo manifiesta a través de la simbolización. Este aspecto del juego es el más rico y de él se deriva su secuencia. Al compartir los niños sus propias fantasías, "mostrando" intereses comunes y estableciendo relaciones de igual a igual, se posibilita una dinámica de juego mucho más entretenida e interesante que la establecida por el adulto, de ahí que el juego colectivo organizado por los propios niños, resultara tan altamente divertido.

Rubin (1981) considera que el éxito de los juegos surgidos entre los niños (aun cuando éstos sean todavía muy pequeños, como los de la C.C.D., por ejemplo) se debe al hecho de que a diferencia de los organizados por los adultos. Los niños tienen la oportunidad de relacionarse con otros que "son incansables y que imponen menos que el adulto". Este aspecto es de llamar la atención puesto que el adulto más que "imponer", parece más bien proporcionar la variación controlada de tiempo y movimientos de los que el niño empieza a adquirir su noción de hechos regidos por reglas (Cfr. García 1992). El primer "equipo", afirma Garvey (1985), está compuesto por un niño en la primera infancia y un adulto, y la cooperación para producir los movimientos simultáneos o alternativos del juego es el principio básico que debe aprenderse.

En efecto, parece ser que el adulto guía la actividad del niño para que se ajuste al formato de un juego preestablecido (recordemos el citado caso del juego de "El Lobo" en la C.C.D.). En el caso del juego infantil surgido en forma espontánea no hay, al menos en los preescolares, alguna situación predeterminada; no obstante la auto-organización exigía el acoplamiento de sus participantes, es decir, cada movimiento debía ajustarse a sus exigencias (p. ej. una situación de juego simbólico donde uno representaba a un animal que perseguía, exigía que los demás corrieran; si hubiese otro animal perseguidor tal vez habría sido interpretado como erróneo).

De acuerdo con los autores citados, podría tal vez decirse que en el juego colectivo infantil sin dirección adulta, los niños transformaban con sus propias intervenciones las situaciones hasta que el juego quedaba definido, después de todo, cada intervención añadía elementos que lo hacían mucho más divertido.

Un aspecto que resulta necesario mencionar se relaciona con el hecho de que el juego dirigido por las adultas se lleva a cabo normalmente en el patio. Recordemos que el juego queda proscrito dentro de la estancia o dentro de otras actividades. Resulta llamativo el hecho de que cuando algún niño simboliza al realizar una actividad con material didáctico éste era, de inmediato, interpretado como juego por la MC y por la Auxiliar, aun cuando el niño manifestara explícitamente que no se trataba sino de trabajo. Las cuidadoras han sido capacitadas para vigilar que el niño haga un "uso adecuado de los materiales didácticos" (Cfr. Cuadernillos de Divulgación Interna. Núm. 9. p. 32), lo cual lleva implícita la proscripción de la actividad lúdica (de hecho, y como se vio en el análisis de la C.C.D., la planeación de un día implica una

distribución del tiempo con actividades claramente diferenciadas), pues el trabajo con el material debe, al parecer, ajustarse a las exigencias adultas (pero de esto nos ocuparemos en otro momento).

Sin embargo, no se requiere de mucho análisis para percatarse que en la perspectiva de la MC no había lugar para la posibilidad de que los usos no prescritos del material pudieran constituir no sólo un descubrimiento de los niños, sino una forma de actividad aún más compleja que la implicada por el "uso adecuado" y que podía descubrirse precisamente en el juego (como lo ha mostrado la investigación del comportamiento de los niños con los objetos tanto individualmente como en grupo: Sinclair et. al. 1982; Verba et. al. 1984, Garvey, 1985). En la investigación llevada al cabo por Sinclair et. al. (1982) se le presentaron a los niños solitarios una colección de objetos muy variados y en su mayoría de un sólo ejemplar, algunos de estos objetos eran fraccionables (algodón, plastilina, etc.) otros eran perforados (cuentas, tubos, etc.) y otros más deformables sin ser fraccionables. (hilo, elástico, etc.).

Las acciones preponderantes entre los 12 y 16 meses son las de fraccionar objetos, aunque en la vida cotidiana a los niños raras veces se les permite llegar al objetivo de sus preocupaciones (p. ej. hacer migas con el pan o con los bizcochos, pero cabe decir que estos mismo objetos difícilmente pueden prestarse para la acción de volver a juntarse).

Entre los 18 y los 24 meses los niños realizan actividades de introducción, hundimiento, construcción y envolvimiento. Con la realización de estas primeras puestas en relación de varios objetos, el número de problemas que los niños se plantean aumenta considerablemente debido a la variedad de objetos propuestos. Los niños puede centrarse ahora:

- Sobre la realización de relaciones estables entre objetos.
- En la creación de relaciones más "inestables": los niños se inclinan entonces a estudiar los movimientos bajo el aspecto de las direcciones y la orientaciones así como bajo el aspecto de causalidad y dinamismo.

Estas actividades suscitan de nuevo problemas y exigen objetivos y procedimientos diferentes de los que hacían cuando eran más pequeños, por ejemplo.

Era común observar, indican las autoras, que el niño muestre su creación a otras personas, a veces las nombra, confiriéndole una significación al nuevo objeto creado y luego pasa a una actividad diferente.

Por lo general, las secuencias se desarrollan con excitación, con seriedad e ingeniosidad sorprendentes que buscan comprender y utilizar los objetos que les son propuestos.

Lo anterior no viene sino a ratificar la idea de que, en efecto, los niños empiezan a comprender su entorno a través de la manipulación de los objetos y las simbolizaciones que ahí realizan pueden contribuir a enriquecer su experiencia con los mismos, con lo que les circunda y con quienes les rodean.

1.2 EL JUEGO EN EL HOGAR: EL JUEGO ENTRE HERMANOS

A diferencia de lo que ocurre en el contexto de juego en la Casa de Cuidado Diario, en el Hogar de Origen se observó que las hermanas raras veces realizaron una actividad lúdica compartida (o simultánea), sino que lo común era que los juegos fueran individuales y alcanzaran un nivel relativamente menor tanto de creatividad como de euforia (si lo comparamos con el de la C.C.D.). Esto es especialmente llamativo sobre todo si se tiene en cuenta que la madre acostumbraba jugar con sus hijas, involucrando incluso a la bebé de 6 meses, y aceptaba las simbolizaciones de los juegos de la mayor. Era infrecuente que a un juego iniciado por la niña más grande la menor se acercara o intentara integrarse.

Los juegos individualizados (de C., la mayor)³ eran representaciones que iban acompañados de sonidos que se ajustaban a su propio formato, y la niña pequeña no era invitada explícitamente por la mayor para que formara parte de ellas. Este tipo de juego solitario no lograba los mismos niveles de elaboración que hubiese alcanzado uno grupal, por ejemplo. En el Hogar, la niña mayor acostumbraba pedir explícitamente la aprobación adulta de sus juegos y en todo caso la madre no hacía sino simplemente aceptarla y dejar en libertad a la niña para que ella misma desarrollara la dinámica de su propio juego; no obstante, la madre no pedía a C. que invitara a M. (la menor) a formar parte de la actividad lúdica.

No podríamos afirmar que la madre deliberadamente induzca la aparición de este tipo de juegos, sino más bien parecía tratarse de un simple descuido por parte de la madre en cuanto a fomentar la coparticipación de las niñas en los juegos. De hecho, cuando la madre llegaba a organizar algún tipo de juegos era frecuente que involucrar a la totalidad de las niñas en los mismos. Quizá aquí valga la pena señalar que a M. la Madre Cuidadora la invitaba

3 Con fines expositivos se usan abreviaturas para designar a los participantes, así encontraremos en el texto C. (Cynthia); M. (Mara); V. (Valeria).

explícitamente a integrarse en los juegos colectivos, al menos en los dirigidos por las adultas; sin embargo, M. no acostumbraba integrarse a los juegos de otros niños y esta situación se repetía en su propia casa, con su hermana.

Lo anterior no significa que las niñas no compartieran en ningún momento la actividad lúdica, por el contrario, se llegaron a observar algunos episodios de juego conjunto.

Aun cuando desde el punto de vista de la estructura, dichas actividades sean en apariencia un tipo de juego demasiado elemental (por ejemplo, las interacciones consistían en que M. abrazara un muñeco, se riera, lo soltara, lo aventara a su hermana, ella lo recogiera y se lo llevara a M. a sus manos y ambas rieran), lo cierto es que el juego por sí mismo les brinda la oportunidad de empezar a compartir actividades o situaciones, y en principio estos primeros contactos pueden surgir con cierta dificultad. Recordemos que a diferencia del "amigo", el hermano "es alguien con quien se debe familiarizar y con quien el niño parece verse obligado a tener que convivir" (Dunn, 1986.p.).

Las secuencias de "hacer cosas juntos" son rasgos distintivos de la interacción con el hermano más que con la madre durante la segunda mitad del primer año. Dunn y Kendrick (1982), sostienen que es una característica de estas secuencias de una misma acción simultánea que ambos niños expresen emoción positiva y excitación cuando el otro se le une en su actividad (piénsese por ejemplo en lo ocurrido con los "amigos" que juegan o trabajan juntos). Stern (1980, cit. en Rubin, 1981) indica que la interacción "coactiva" al estar dentro de un alto nivel de desarrollo afectivamente positivo, da la impresión de que en los miembros se deriva una gran diversión. Dunn y Kendrick (op. cit.) afirman que se dan diferencias individuales entre algunos pares de hermanos y otros en la frecuencia con la que tomaban parte en las secuencias de coacción. En su estudio, las parejas que participaban en secuencias relativamente frecuentes de actividad conjunta eran las parejas que participaban en juegos relativamente frecuentes y realizaban bastantes conductas cariñosas entre ellos.

Sin embargo, ¿no es acaso lo anterior una contradicción con el supuesto de ambivalencia en la relación fraterna planteado por las autoras?. Es posible que para ambos niños el placer expresado en las secuencias en los dos replican cada acción del otro, refleje un reconocimiento del otro en cierto sentido como "igual a mí" (Kohlberg, 1973, cit. en Garvey, 1985; Rubin, 1981). Parece que la mayor parte de los niños mayores reconoce el género de su hermanos pequeños, así es posible que el hermano mayor se vea más inducido a imitar y jugar con su hermano menor si es de su mismo género y que este interés del niño mayor fomente un patrón continuo de interés cariñoso por parte del pequeño. Los pares del mismo sexo, señalan Dunn y Kendrick (1982), muestran "una conducta social mucho más positiva entre sí que los pares de sexo diferente" (p. 115). Podrían explicarse entonces las frecuentes imitaciones del hermano más pequeño en pares del mismo sexo, en términos de la

relación afectuosa fomentada por el hermano mayor. Las mismas autoras afirman que una interpretación alternativa sería que el niño menor, durante el segundo año, se está haciendo "consciente" de su género y tiene más interés por encuentros sociales con el hermano mayor si comparten el mismo sexo. Ella o él reconoce al hermano mayor como "igual a mí" en la dimensión de género y se siente atraído por su similitud.

Lo anterior puede ser cierto; sin embargo, el trabajo realizado con los niños de la C.C.D. evidenciaba que éstos no se diferenciaban o excluían de las actividades por su edad o por su género. Más aún las actividades (y, concretamente las lúdicas) no se hallaban tipificadas, por los propios niños, de acuerdo con el género, es decir, no se encontró una diferenciación significativa en cuanto al sexo en los tipos de actividad que se llevara a cabo con o sin la presencia de los adultos. Debemos recordar, en todo caso, que la única distinción que se hacía entre los niños era de acuerdo a la edad; no obstante, tal exclusión provenía de las adultas cuidadoras y llevaba implícito el asumir un rol específico: el del niño mayor. ¿Cuál podría ser entonces la posible explicación para este compartir escasamente la actividad lúdica?

Tal vez no debemos precipitarnos al intentar dar alguna respuesta, sin considerar tales aspectos. Si partiéramos de un punto de vista en el que expliquemos la actitud propia del niño preescolar como "centralizada", tendríamos que decir que existe una "dificultad sistemática de los pequeños para situarse en el punto de vista de su interlocutor, para hacerlo captar la información deseada y para modificar su comprensión inicial" (Piaget, 1984, p. 123). Sin embargo, hay evidencia empírica de lo contrario; en efecto, el niño es capaz de darse cuenta de que los demás pueden tener actitudes y expectativas diferentes a las suyas. (Opic, 1980; Dunn y Kendrick, 1982; Rubin, 1985).

La experiencia de la C.C.D. coincide con estos últimos estudios, es decir, parece ser que los niños entre los 2;6 y 3 años, muestran conductas y actitudes socializadas y concretamente en el juego (y aún en los contextos de no-juego) éstas se hacen evidentes. Entre coetáneos, los juegos pudieran ser bastante duraderos y excitantes, de acuerdo a nuestras observaciones. Cuando alguno de los participantes era un poco más pequeño, la duración de una interacción podía ser muy breve (o si se quiere, la estructura podía ser poco sofisticada); sin embargo, se considera innegable el hecho de "que en éste interés inicial recíproco hay todavía una considerable distancia que salvar hasta llegar a los intercambios sociales entre coetáneos: los juegos y diálogos que son los jalones de la relación interhumana". (Rubin, 1981.p.30: Cfr. Kaye, 1986).

Los intercambios sociales, tal como los definen Mueller y Lucas (op. cit.) son cadenas de dos o más eslabones de comportamiento socialmente dirigido, con cierta conexión entre ellos. Si bien tales intercambios surgen inicialmente entre padres e hijos durante el primer año de vida, no pueden ser observados entre los niños sino hasta los primeros meses del segundo año. Y, como se apuntó con anterioridad los

intercambios sociales de los niños pequeños pueden ser muy breves, pero parecen "reflejar" su elevada sensibilidad para las necesidades y sentimientos de los otros (Shatz y Gelman, 1973; Rubin, 1981; Garvey, 1985).

Hacia mediados del segundo año de vida, los niños (sobre todo si se conocen bien) pueden emprender series prolongadas de turnos alternantes de comportamiento social.

Hasta aquí, se podría señalar tentativamente que los intentos de la hermana pequeña por establecer una conducta social se insinúan apenas. Sin embargo, habría que recordar que esta niña no intentaba en ningún momento expresarse verbalmente y este factor resulta llamativo al pretender describir la interacción, por lo menos, durante el juego.

Dunn y Kendrick (1982) señalan que al intentar describir la interacción entre el bebé (el niño de menos de 2 años) y su hermano mayor se presenta un problema común a los estudios del desarrollo de las habilidades comunicativas tanto en animales como en humanos. Consideran que la "intimidad y la historia compartida de dos individuos significa que las señales a las que cada uno responde, pueden hacerse cada vez más sutiles y fugaces" (p. 117) y continúan apuntando que incluso a la edad de 8 meses, la sensibilidad del niño pequeño a las señales comunicativas de su hermano sea hasta tal punto mayor que la del observador y que éste malinterprete por completo la naturaleza del intercambio.

Lo que señalan las autoras no podemos desacreditarlo, en efecto no tenemos evidencia de cuáles sean las señales que surgen entre un niño muy pequeño y su hermano. Tal vez hasta ahora sólo podamos estimar como legítima la posibilidad de que los intentos de intercambio social, de los niños muy pequeños, sean de un tipo elemental o rudimentario, es decir, pueden ser esporádicos y breves. (Cfr. Rubin, 1981; Garvey, 1985; Kaye, 1986). Esto puede llevarnos a pensar que los intentos de la niña menor, del estudio, por iniciar o continuar un juego junto a su hermana, pese a que no eran frecuentes, pueden ser muestra de los inicios de intercambio social con otro niño.

El hecho de que C. se involucrara o participara en juegos con su hermana, no debiera ser interpretado como una situación negativa. Tal vez sólo demuestre el proceso de "adaptación" de una niña a otra. Esto supondría que pueden existir dificultades para la mayor al intentar establecer alguna interacción con su hermana. De hecho, en los contactos entre los niños de distintas edades se da el caso de que los intentos elocuentes de un niño por llamar la atención de otro (uno pequeño, p.ej.) sean potencialmente difíciles puesto que el segundo sencillamente puede desatender (o ignorar) la invitación del primero (Bronson, 1980). En alguna ocasión en la C.C.D. se le preguntó a un niño (3;0 de edad) por qué razón no jugaba con el bebé (de 11 meses) y respondió simplemente que "porque siempre que le hablaba, él (el bebé) no le hacía caso". Este niño convivía con coetáneos y con niños de distinta edad, tal

diversidad le permite elegir con quién establecer un vínculo no sólo de compañeros, sino también en base a continuas experiencias agradables compartidas con otro: el amigo. El comentario de este niño señala, por otra parte, la referencia explícita al motivo de la falta de relación de él con otro de menor edad.

A diferencia de la multiplicidad de caracteres (o temperamentos) e intereses con los que un niño puede encontrarse en una C.C.D., por ejemplo, en el Hogar se encuentra a un niño que en esencia es semejante a él y distinto a la vez. Semejante, en el sentido de que es otro niño como él (o "igual a mí", como lo apuntan los autores supracitados). La última característica implicaría que cada niño tendría quizá -como se ha señalado ya en otros párrafos- que adaptarse a las expectativas individuales del otro. Sin embargo, el mayor tendría (más que el menor) que adaptarse a los rudimentos de interacción del pequeño, pues no olvidemos que los "intercambios sociales se hacen más patentes al aumentar la edad; la experiencia es el mejor maestro de las destrezas de interacción" (Mueller;op. cit.). A diferencia del amigo, a quien el niño puede elegir con absoluta libertad, el hermano es una compañía, digámoslo así "impuesta".

Parece ser cierto entonces que la relación fraterna puede resultar ambivalente, de ahí que podamos encontrar una diversidad de actitudes y conductas entre los hermanos; sin embargo, en el caso concreto del juego pueden también aparecer rasgos semejantes. Pero además del proceso de adaptación un niño pequeño aún no tiene la suficiente habilidad para sostener contactos interpersonales elaborados. Se podría decir tentativamente que en el caso observado dentro del Hogar de estudio, todos estos factores confluyen en la relación entre las hermanas y un indicador aparece justamente en el contexto del juego.

Era común observar actividades lúdicas individualizadas y raras veces actividades conjuntas; en ambos tipos de juego se observó una menor creatividad y un nivel de euforia relativo. De esto se desprenden dos puntos que merecen ser considerados. En primer lugar, parece ser que el juego individual (aun cuando existan obviamente las características que lo estructuran, es decir, es placentero, es libre, etc.), el nivel de la creatividad no era muy sorprendente. Las observaciones realizadas, nos dan muestra del juego de este tipo en una niña de 2;7 años de edad; a esta niña era común observarla realizando juegos simbólicos (p. ej, se metía debajo de la mesa para jugar al Metro) en los que no había muchas transformaciones o re-elaboraciones. El carácter elaborado del juego infantil obedece a la constante innovación (dentro del formato) hecha por cada uno de los participantes, lo que hacía que el juego resultara altamente excitante. El juego de C. parecía ser de representación, (sus juegos no eran más creativos pese a que su madre aceptaba y evaluaba positivamente sus simbolizaciones). En contraste, un juego colectivo infantil de la C.C.D., aunque se repitiera, no conservaba siempre la misma estructura, pues las intervenciones de cada niño le daban un matiz distinto. De esta manera, podían surgir principios de auto-organización a

través del establecimiento de reglas (que tal vez desde una perspectiva adulta carezcan de funcionalidad), que ajustan al juego a un formato que todavía, en los preescolares, no es explícito.

En segundo lugar, debe indicarse que cuando las hermanas llegaban a realizar un juego en forma conjunta, éste era de un tipo elemental. Lo anterior quiere decir que los episodios, aparte de ser breves, no pasaban del intercambio de objetos entre una y otra. En ocasiones, los contactos eran iniciados por la niña pequeña (1;2 de edad) y consisten en arrojarle a su hermana mayor juguetes que ella recogía y entregaba lo que suscitaba risas entre las niñas.

Aun cuando el juego no iba acompañado por altos niveles de excitación, no debe perderse de vista que la pequeña sólo intenta establecer un contacto (social), que en esencia difiere del establecido con su madre (Cfr. Dunn y Kendrick, 1982).

En otro tipo de juegos que las hermanas llegaban a compartir, se encuentran los que la niña mayor iniciaba; sin embargo, estos juegos no eran más elaborados (o creativos), ni más duraderos que los del tipo anteriormente descrito. Observamos, por ejemplo, algunos juegos en la tina del baño que consistían sólo en arrojar agua o espuma a su hermanita. Este aspecto resulta llamativo si tomamos en cuenta que la madre aceptaba tanto las simbolizaciones como la aparición del juego sin que éste último fuera considerado como una transgresión respecto de las normas del uso de espacios y actividades.

Como se indicó antes, esta característica del juego infantil solitario no viene sino a reforzar la idea de que para los niños resulta mucho más llamativo aquel que inician en compañía de otros que comparten intereses. Parece ser que un juego se vuelve más rico y divertido cuando se comparte con otro que estando solo. La actividad lúdica en sí misma es atractiva para el que la realiza, nosotros no podríamos opinar lo contrario, es decir, el que los juegos solitarios de C. o los que compartía con M. fueran poco elaborados parecer depender de la interacción entre los participantes. Un juego (el de de C.) es en esencia solitario, el juego llevado a cabo entre varios niños (aunque éstos no sean coetáneos). Sin embargo, esto no significa que el juego solitario se lleve a cabo de manera desorganizada o arbitraria y que resulte aburrido para el que lo practica, por el contrario, aun cuando no sea altamente creativo (al menos el que se observó en el Hogar era de este tipo) no hay indicios de que el niño se aburriera o cansara de su juego.

Por otro lado, C. y M. apenas inician un intercambio social en el que no obstante "hay todavía una considerable distancia hasta llegar a los intercambios sociales más complejizados" (Dunn y Kendrick, Op. cit.). Algunos autores (Corsaro, 1979; Rubin, 1981; Garvey, 1985), consideran que los niños pequeños antes de los 2;0 intervienen la

mayor parte de su tiempo en una combinación de actividad solitaria y esporádicos contactos con otros niños mediante juguetes, así como interacciones con los padres (u otros adultos) si éstos se prestan a ello.

Por su parte, los juegos llevados al cabo por la madre tenían características diferentes con respecto a los organizados por los adultas cuidadoras. En el Hogar, la madre se involucraba y se reconocía explícitamente como un miembro más del juego. El juego se iniciaba con una verbalización hecha a manera de sugerencia que de inmediato era aceptada. En el transcurso del juego, la madre hacía evidentes las reglas del formato al que debían ajustarse las conductas infantiles (se trataba de juegos, como el "escondite", que algunos autores -Garvey y Bruner, entre otros- denominan ritualizados). Es interesante notar que los juegos con la madre no siempre eran duraderos, pero a diferencia de lo ocurrido en la C.C.D. (donde un juego organizado por el adulto se disgregaba y daba lugar al surgimiento "en activo" de otro que era organizado por los niños) la madre les daba fin para dar inicio a otra actividad, es decir, la mayor parte de las veces los juegos eran episodios preparatorios para el inicio de una actividad no-lúdica. De hecho, en el Hogar las actividades, su curso y duración son establecidos por los adultos para hacerlas funcionales, a diferencia de esto en una Casa de Cuidado Diario las actividades, su curso y duración están organizadas por completo para los niños. No debe entonces sorprendernos que el surgimiento del juego en el Hogar, ocurra de esta forma.

Tal vez aquí sea necesario indicar que una situación de juego podía surgir en contextos no-lúdicos. Así era común observar cómo una actividad doméstica, por ejemplo, podía transformarse en juego (o combinarse con el juego) sin que ello necesariamente significara una transgresión a la normatividad, es decir, el juego y el trabajo doméstico no se encuentran delimitados o separados, temporal y espacialmente, de forma estricta. Esto significa que puede darse la transición de una actividad a otra (o la combinación de una actividad y otra) sin que se vulneren las reglas relativas al uso de espacios y actividades; sin embargo, no se pretende hacer creer que en la totalidad del tiempo las actividades fueran de juego. Aparte de lo ya señalado, no debemos perder de vista que los niños no siempre se encuentran jugando. Habría entonces una diferencia práctica entre lo que constituye una actividad de juego y una de no-juego; en el juego no hay demandas, o medios para alcanzar el fin, como parte de la actividad. En el juego, a diferencia del no-juego, no existen metas, aunque el niño lleva los conocimientos adquiridos en el juego a situaciones que no son de juego.⁴ "El juego no es el rasgo predominante de la infancia, sino sólo un factor básico en el desarrollo". (Vygotski, 1988. p. 154).

4 La distinción entre el juego y el no juego constituye un punto clave para entender el desarrollo infantil.

El juego surgido entre la madre y alguna de las niñas tenía siempre un alto contenido vocal (a diferencia del de las niñas en conjunto), de hecho, en varias ocasiones se observó que ocurrieran diálogos que incluían, además de información, adivinanzas sencillas, bromas y juegos de palabras que resultaban altamente divertidas para ambas partes. Tal vez ésto sea una coincidencia con lo reportado por Dunn y Kendrick (1982), en el sentido de que las interacciones lúdicas con la madre caracterizan de modo destacado el uso creciente de señales comunicativas verbales por parte del niño. Y por el contrario, el juego con el hermano aunque puede implicar dar y tomar objetos, atención común a objetos, etc., no implica interacciones marcadas vocalmente no por el hermano mayor, ni por el menor.

Esto sugiere que las interacciones entre niño y adulto (no sólo en el juego, sino también en otros contextos) son importantes para la adquisición del lenguaje. Sin embargo, las interacciones entre los niños (y entre los hermanos) proporcionan elementos valiosos para la adquisición de habilidades tanto cognoscitivas como sociales. Las autoras supracitadas consideran que si el desarrollo de las habilidades de cooperación, y las rutinas de juego son tan importantes para socializar al niño, entonces habría que considerar que las interacciones entre el pequeño y su hermano mayor son tan importantes como las que tienen lugar con la madre.

En todo caso, "hacer cosas juntos" (o intentar hacer cosas juntos) parece ser un rasgo distintivo de la interacción con el hermano más que con la madre, o de los amigos, más que con los adultos. El juego sería sólo un medio a través del cual los niños parecen darse cuenta de que los demás pueden tener actitudes y expectativas diferentes a las suyas.

2.1 EL TRABAJO: USO DE MATERIAL DIDACTICO EN LA C.C.D.

A diferencia de las otras actividades que tienen lugar tanto en la C.C.D. como en el Hogar (la alimentación y el juego, por ejemplo), el trabajo no tiene equivalente, en cuanto al contenido se refiere, entre una institución y otra. Sin embargo, esta actividad implica rasgos propios de cada cultura en particular y, como las otras, constituye un momento propicio para la interacción de los miembros participantes.

En primer lugar, se analizan las características de esta actividad en la Casa de Cuidado y posteriormente las del Hogar. En la C.C.D., el término "trabajo" denomina las acciones que los niños realizan con material didáctico en lugares y condiciones planificados. Esto significa que tal actividad queda circunscrita a lineamientos que el organismo gestor (Voluntariado Nacional) explicita y que, en todo caso, serán vigilados en su cumplimiento por las cuidadoras. En este sentido, la actividad con materiales

didácticos, por sí misma, proscribire su desarrollo con otras actividades en forma conjunta. Por esta razón, el "trabajo" se convierte en una actividad diferenciada de otras tanto espacial como temporalmente. (Cfr. Cuadernos de Circulación Interna. Núm. 9).

El trabajo con materiales didácticos tiene como finalidad estimular el "desarrollo cognitivo infantil", es decir, el desarrollo de la creatividad y de los procesos intelectuales (Información Básica. p.6). De hecho, la actividad que más se detalla programáticamente⁵ es justamente ésta y para ello se especifican diversas acciones componentes a ser realizadas por la MC: vigilar la seguridad de los niños, supervisar que los niños tomen los materiales que corresponden a su edad o habilidades, vigilar que los materiales se regresen a su sitio después de su uso, supervisar el uso adecuado de los materiales, estimular a los niños para que usen los materiales poco utilizados, mostrar cómo se emplean los materiales nuevos y responder a las preguntas de los niños. Las acciones de la MC irían desde la vigilancia, hasta acciones como modelar el uso, estimular el empleo de nuevos materiales y responder a las iniciativas verbales de los niños. Sin embargo, este tipo de intervenciones por parte de la MC le confiere al trabajo con materiales un papel restringido y poco elaborado, como se verá.

La Madre Cuidadora del estudio cumplía cabalmente con la prescripción (exceptuando la vigilancia de que los materiales tomados por los niños "correspondieran a su edad y habilidades") pero parece ser que dicha proscripción tenía como consecuencia el que el trabajo se volviera reiterativo. En la medida en que se promueve "un uso adecuado" de los materiales, cualquier desviación era interpretada de inmediato como juego y, por lo tanto, constituía una actividad ilegítima ya que infringe la norma. Cuando esto ocurría, era común observar que las cuidadoras llamaran la atención del niño, indicándoles específicamente qué era lo que debía realizar con el material que se usaba (en alguna ocasión, a un niño se le dijo que las tarjetas eran "para formar parejitas"; se trataba, por tanto, de una actividad de identificación e igualación). Resulta llamativo el hecho de que tanto la MC como la Auxiliar explicitaran una enorme cantidad de indicaciones -de hecho, esta actividad se encontraba saturada de correcciones tanto de pronunciación como de actitudes, y de explicaciones de contenido académico, es decir, relacionadas con el uso del material o con la identificación de diversos objetos, de colores, etc.- tendientes a dirigir la actividad mediante el modelamiento. No obstante, tales indicaciones o instrucciones resultaban poco creativas, esto significa que, de acuerdo a lo promovido por las adultas, los materiales no parecían tener muchas posibilidades de empleo, de ahí que se tornara una actividad reiterativa.

5 A la Madre Cuidadora se le sugiere elegir ejercicios y juegos educativos que se encuentran en guías de consulta. Para más detalles pueden revisarse los Cuadernillos de Divulgación Interna. Núms. 5, 6, 7 y 8 del Voluntariado Nacional.

Esta limitación de las posibilidades del trabajo con el material (que se explica, como ya se indicó, en la propuesta externa de lo que debe constituir un día de trabajo común) parece significar para las adultas cuidadoras que el uso no prescrito debía impedirse o, por lo menos, evitarlo en la medida de lo posible. Esto sugiere también que, la actividad debiera aparecer como simple imitación de lo modelado tanto por la MC como por la Auxiliar.

Desde esta perspectiva, parece perderse de vista que una actividad más compleja, que la inducida por el "uso adecuado", podía descubrirse precisamente mediante el juego, (con los objetos).

Describir lo que son las cosas, cómo funcionan y qué puede hacerse con ellas ocupa gran parte de la atención y de los esfuerzos del niño en la primera infancia. Garvey (1985) sostiene que los objetos sirven de diversas maneras como nexos de unión entre el niño y su entorno y proporcionan también una vía de interacción social con los adultos y con otros niños. "En el transcurso de su desarrollo. "El niño va progresando desde el descubrimiento y la simple manipulación, al uso imaginativo de los objetos" (P. 78).

En este mismo sentido Bruner (1974), considera que el objeto y la acción con lo relacionado no constituyen fenómenos separados, es decir, a temprana edad -cuando el niño no posee designaciones verbales- la acción sobre el objeto se basa en su experiencia acción-objeto como el "modo activo"; seguido a este estadio, el niño llega a realizar distinciones entre la acción repetible y el objeto (u objetos) con el que dicha acción estaba primeramente vinculada, a esto lo denomina el "modo icónico". Por último, el niño aprende a asociar las designaciones convencionales del lenguaje con sus propias experiencias y entra entonces en el "modo simbólico" de representación. El modo simbólico de representación le permite usar un objeto para representar otro. Así, el logro de la simbolización inicia la posibilidad de jugar de un modo cualitativamente diferente.

Sin embargo, estas capacidades se desarrollan actuando e interactuando con las cosas y las personas que el niño tiene en torno. Garvey (1985) considera que la aparición de la representación simbólica, durante el segundo año de vida, indica que el niño está aprendiendo a jugar y comienza a representar. Y lo que es más: estos avances son requisito previo para el desarrollo del lenguaje y del pensamiento abstracto. Resume diciendo que la orientación lúdica puede contribuir significativamente al aprendizaje ya que estimula la creatividad y el pensamiento divergente.

Stambak y col. (1984) ratifican lo anterior. Estas autoras realizaron un estudio acerca de los intercambios infantiles en una situación de exploración de objetos, partiendo del marco teórico de Piaget -quien ha distinguido entre dos tipos de

conocimiento; los lógico matemáticos y los físicos.⁶ y otros trabajos que complementan su estudio (Bresson, 1971; Bower, 1978; Mueller y col. 1979; Vandell y col., 1980; Josse y Lézine, 1981). Tal estudio es particularmente interesante puesto que destaca las acciones individualizadas de los niños con los objetos, los vínculos que existen entre las acciones sucesivas de cada uno de ellos, así como las relaciones entre los actos de los diferentes miembros del grupo formado por niños con edades comprendidas entre los 19 y los 24 meses.

En sus observaciones se destaca que el conocimiento físico se forma de dos maneras esenciales: por una sucesión de acción a manera de "experimentación" (en la que el niño verifica las regularidades de los fenómenos observados, introduciendo algunas variantes) y por "fabricación" (o construcción) de nuevos objetos. Las autoras llaman la atención en el hecho de que a partir de un acontecimiento interesante -"fortuito, producido u observado en alguno de sus compañeros"- se producían acciones tendientes a reproducir ese fenómeno interesante, variando aspectos, aunque conservando el fenómeno inicial. Desde que se instalaba, la acción de cualquiera de los niños era "imitada" por otro (aunque no se trataba de una imitación a manera de copia, sino que constituía más bien algo así como "hacer suya la idea del otro") y a veces por un tercero, a partir de ahí, cada uno proseguía con el material seleccionado el mismo tipo de actividades en constantes interacciones con los otros: observándose recíprocamente o realizando acciones complementarias. Todos los miembros del grupo transformaban la acción inicial durante el desarrollo de una secuencia, lo que da a esta dinámica un principio organizador, pues las interacciones no eran tan sólo una copia pasiva de la acción del iniciador, ya que el niño que imitaba modifica la acción inicial y luego, cada uno aportaba innovaciones a la acción inicial.

"Hacer suya la idea del otro" demuestra posibilidades de abstracción por parte de los niños, esto quiere decir que, con los objetos realizan acciones complejas que implican: la imitación, la búsqueda de propiedades de cada objeto (o de dobles propiedades, por ejemplo, un objeto puede contener y ser contenido a la vez) y la solución de problemas. Lo que los niños imitan "es la naturaleza del problema planteado y no las acciones observadas... cada miembro del grupo aborda el problema de manera diferente, aportando una solución personal" (p. 73). Es por esta razón que, al hablar de "hacer suya la idea del otro", se puede hablar también de abstracción. "Los niños llegan a liberar significados subyacentes en las relaciones entre acciones y objetos directamente observables" (p. 85).

6 En la teoría piagetana el conocimiento lógico-matemático está constituido por las relaciones que el niño establece entre sus acciones y los objetos, por ejemplo: clasificar, formar series, etc. El conocimiento físico, hace referencia a la atención prestada por los niños a las propiedades de los objetos con los que actúa (rígidos, deformables, etc.) o a sus reacciones (que ruedan, se alargan, etc.)

Por otra parte, las autoras enfatizan el hecho de que la dinámica temporal de estas actividades en grupo implica tanto habilidades cognitivas como afectivas. Ellas refieren la ocurrencia de alternancias entre "momentos fuertes" y de relajamiento; en los primeros, los niños muestran una gran concentración en sus propias acciones lo que se asemeja al trabajo de "investigadores científicos". Los momentos de relajamiento, implican una disminución de ese ritmo intenso en donde tienen lugar intercambios afectivos muy ricos. Lo anterior subraya la idea de que se trata de un proceso donde lo cognitivo y afectivo resultan aspectos indisociables.

Si recordamos, en párrafos precedentes se indicaba que los objetos sirven como nexos entre el niños y su entorno y proporcionan, además, una vía de interacción social con los adultos y con otros niños. En el estudio llevado al cabo dentro de la Casa de Cuidado Diario se encontraron diversas situaciones que llaman en especial la atención.

Aun cuando la MC llevara a la práctica la propuesta programática del trabajo con materiales, lo cual se traducía en una actividad limitada y, por lo mismo, reiterativa, se encontró que los niños no experimentaban esta situación como una limitante. De hecho, se les observaba atentos y absortos en su actividad con el material y en muchas ocasiones, intentaban darles usos diferentes -que casi siempre eran corregidos por la MC ya que, los interpretaba como juego y, en consecuencia constituían una actividad indeseable dentro de este contexto- a los que tendrían que realizar como simple imitación (copia) del "modelo" de acción adulto. En algún momento se observó a una niña con unas tarjetas (material con el que, desde la perspectiva adulta, se tendrían que reconocer figuras y clasificarlas según su especie: flores, frutos, etc.) que acomodaba sobre la mesa -sin importarles las figuras o los colores de las tarjetas- siguiendo el plano de la misma. Las tarjetas se encontraban perfectamente alineadas una bajo la otra ($\uparrow\downarrow$), una junto a la otra ($\leftarrow\rightarrow$) a lo largo y ancho del borde de la mesa. La actividad con ese material no era sino una demostración de destreza visual-motora.

En otras ocasiones los niños, cuando se hallaban trabajando en una misma mesa, transformaban la actividad original ("seria") en otra de tipo de simbólico. El contenido de esas transformaciones resultaba altamente divertida para los participantes (pero en varias ocasiones los niños manifestaron explícitamente que su actividad no era juego, sino "trabajo"), la involucración activa de cada uno de ellos enriquecía el curso de la actividad.

Como fuere, lo común era observar que al realizar una actividad con material didáctico, los niños se mostraban no sólo atentos a su propio "trabajo", sino también mostraban interés en el de los demás, de ahí que lo más frecuente (al menos por parte de los niños, a diferencia de las adultas, como vimos) era

escuchar evaluaciones tanto positivas como negativas de unos niños con respecto al trabajo de otros. Y por supuesto, los niños pedían constantemente, de manera explícita o implícita, la aprobación de su producto.

Lo observado en los niños, es una muestra de la multiplicidad de opciones de acción con los objetos y de la interacción con los adultos y entre los niños (p. ej. un par de amigos que comparten una actividad con el material a la que luego se les une algún otro niño) y viene a reforzar la noción de que este contexto puede resultar en situaciones provechosas para el desarrollo del niño ya que, no sólo estimula los procesos cognitivos sino también los sociales.

Lo que se quiere destacar es que la separación entre juego y trabajo, como significación central de la C.C.D. estudiada, conduce a la MC a establecer un corte rígido entre dos campos de actividad y a que, según el principio del "uso adecuado" del material, no intente examinar los usos distintos de éste por parte de los niños como acciones enriquecedoras. Sin embargo, tampoco interviene para sugerir a los niños una forma de uso más elaborada e interesante del mismo material dentro de los límites del "uso adecuado".

Nuevamente, desde la perspectiva programática la separación de estas actividades pospone la oportunidad de experiencias más elaboradas para los niños, se olvida así que el juego constituye un factor importante en el desarrollo de diversas habilidades, un ejemplo claro lo hallamos en el comportamiento de los niños con los objetos, como ya se ilustró en el apartado de juego.

Finalmente, la observación de altercados frecuentes entre los niños durante los períodos de trabajo con el material didáctico, parecen tener relación con algunas actitudes adultas que no propiciaban relaciones positivas entre los niños. Las agresiones que tenían lugar en este contexto, parecían ser inmotivadas y podían ir desde interferencias verbales molestas, hasta interacciones físicas violentas (vgr. golpes).

Esto resulta llamativo sobre todo si tomamos en cuenta que en los hallazgos reportados en diversos estudios (Eckerman, 1980; Corsaro, 1981; Rubin, 1981; Stambak et al. 1984; Clarke-Stewart, 1985), se subraya que, por lo general, las interacciones grupales entre los niños, de 2 y 4 años de edad, suelen ser positivas e incluyen episodios de colaboración e intercambios afectivos frecuentes. Stern (1975; cit. en Garvey, 1985) indica que es una característica de la actividad grupal de niños pequeños, el que manifiesten emoción positiva y excitación cuando se encuentran juntos. Stambak y col. (1984) denominan a esta característica "contagio emocional". Esta actitud infantil demuestra que, en sí misma, la interacción entre un grupo de niños tiende a ser positiva aun cuando ellos compartan actividades distintas al juego.

En la C.C.D. se observó que, en términos generales, la relación entre los niños era positiva, es decir, los niños se mostraban amigables entre sí. Se observó también que eran comunes los episodios de cooperación espontánea entre los pequeños: algún niño le ayudaba a otro a levantar lo que se le había caído; otro ayudaba a su compañero a incorporarse después de tropezar, etc. Sin embargo, tales episodios eran restringidos incesantemente por las adultas y esta restricción parecía provenir de una norma explicitada en múltiples ocasiones, es decir, que la acción cooperativa queda por tanto limitada. Algunas de las explicitaciones adultas indican a los niños ayudar sólo en caso extremo por así decirlo, por ejemplo se escuchaba pedirles a los niños "sólo ayudar a incorporarse si (el otro) salía lastimado". A pesar de ésto, los niños continuaban mostrando espontáneamente esta actitud cooperativa.

Por otra parte, las adultas evaluaban en menor proporción (y raras veces en forma positiva) los productos del trabajo infantil. Debe destacarse que aun cuando los niños pidieran explícita o implícitamente la evaluación adulta de su proyecto o de su producto, las cuidadoras no hacían, la mayor parte de las veces, comentarios o reconocimientos al respecto.

Lo anterior es interesante, ya que demuestra que las propias adultas no acostumbran "modelar" conductas o actitudes aprobatorias entre los niños, de hecho, en ocasiones los comentarios eran meras correcciones o bien evaluaciones reprobatorias de las actividades infantiles, al menos en este contexto, encontrando por ejemplo que ante la pregunta infantil "¿te gusta?", las adultas podían responder "no, eso está muy feo". No obstante, se debe indicar que tales comentarios no eran fortuitos, sino que parecían relacionarse con la expectativa que las cuidadoras tenían sobre el trabajo por parte de los niños, es decir, se esperaba que éstos hicieran de él un "uso adecuado". Así, parece ser que cuando un proyecto o una actividad realizada no se ajustaba al formato preestablecido programáticamente, los comentarios adultos tendían a ser predominantemente negativos o descalificadores y lo que se buscaba era reorientar la actividad hacia lo esperado por el adulto.

En las interacciones infantiles se observó una constante evaluación negativa del producto del otro, lo que muchas veces daba lugar al surgimiento de fricciones entre ellos.

El análisis de estos aspectos sugiere que existe una diferencia en cuanto a las significaciones a través de las cuales se "concibe y percibe" la actividad del otro. Dada la constante preocupación por los contenidos de la actividad infantil, se pierden de vista las percepciones del niño. En este sentido, o al menos en este contexto, las cuidadoras al centrar su atención en el cumplimiento de lo prescrito descuidan aspectos propios de los intereses infantiles y de la interacción entre los niños y ellas mismas no promueven circunstancias o "modelos" que generen situaciones positivas entre los niños.

2.2 HOGAR Y TRABAJO DOMESTICO. INVOLUCRACION TEMPRANA INFANTIL

Por lo que respecta al trabajo en el Hogar, se le denomina trabajo doméstico e incluye todas aquellas actividades exclusivas del hogar y que se diferencian del contexto de trabajo de la C.C.D. en cuanto al contenido, estructura y finalidades.

Algunos autores (Blanco, 1984; de Barbieri, 1985) conciben al trabajo doméstico como aquella actividad que se realiza a lo interno de la familia y que comprende la producción; el abastecimiento y el transporte. El primer rubro se refiere a la transformación de bienes de consumo diario como preparar la comida y a la conservación del hogar a través de actividades como lavar, planchar, hacer el aseo de la casa, etc. y de los miembros de la familia a través de actividades como dar de comer, atender, cuidar y criar a los niños.

De Barbieri considera además de lo mencionado, al abastecimiento como la provisión de bienes (alimenticios, inmuebles, etc.) para la familia así como el transporte de los hijos, por ejemplo, llevarlos de la casa a la escuela.

Para los fines expositivos de ese trabajo no se intente hacer una descripción del trabajo doméstico en términos sociológicos o estadísticos, sino analizarlo como un momento en el ocurren interacciones entre los miembros de la familia, tal y como lo apuntan Power y Parker (1982) en el sentido de que las interacciones más ricas ocurren en el hogar en contextos diferentes a los del juego. Generalmente, "una proporción significativamente del total de interacciones se dan de naturalmente, entre la madre y el infante, fuera de un contexto de juego" (p. 11). Esto quiere decir que el contexto de trabajo doméstico es un momento altamente significativo para los participantes como lo son también los episodios de juego.⁷

Se observó que con frecuencia las niñas se encontraban jugando mientras la madre realizaba actividades tales como lavar los trastes, la ropa o la limpieza de la casa y, en algún otro momento mientras las niñas duermen la siesta la madre aprovechaba para cocinar, planchar, coser la ropa, etc. De hecho, este momento es planeado por la madre de esta manera con la finalidad de evitar accidentes infantiles al realizar actividades domésticas que implicaran peligros.

7 En la Unidad Doméstica, la alimentación forma parte del trabajo doméstico y con la finalidad de clarificar su estructura (en comparación con lo ocurrido en la C.C.D.) se expone en forma separada.

Cuando las niñas se encontraban jugando y la mamá realizaba trabajo doméstico, tenían lugar interacciones interesantes tanto entre las niñas como entre éstas y su madre.

Resulta llamativo el hecho de que aparentemente las niñas se hallaran en actividades separadas (como ya se describieron en el apartado de juego), aunque esto no quiere decir que entre ellas mismas no se prestaran atención, por el contrario, era común observar cómo la niña más grande "cuidaba" de la seguridad de su hermanita, asumiendo un papel de vigilante de las normas establecidas en el Hogar, es decir, ella cuidaba a su hermana pequeña para que no entrara a los lugares proscritos: la cocina, el baño y el patio de servicio, o bien, que no jugara sobre los muebles o con las puertas. A los lugares antes citados, el acceso infantil quedaba limitado -en todo caso, al baño o la cocina sólo podían entrar con vigilancia adulta y por medio de una indicación de éste- justamente por seguridad de las niñas, y el rol que C. asume, en ausencia de la madre o mejor dicho al encontrarse ella ocupada, es el de "hermana mayor".

Este papel le otorga control sobre la conducta de sus hermanas más pequeñas, es decir, se trata de alguien a quien se debe obedecer y que cuida de los demás. En este sentido, C. pareciera compartir el papel de agente socializador con el adulto, pues es él quien finalmente se lo otorga y lo apoya, como vimos en el capítulo II. Lo anterior es una muestra del énfasis que hace Rubin (1981) en asignarle a los niños más grandecitos, con respecto a los más pequeños, un papel de socializadores, en el sentido de que "estimulan y apoyan" a otros niños, pero de un modo menos restrictivo que el adulto. En efecto, C. no era tan restrictiva como quizá hubiera podido ser la madre y, en muchas ocasiones, tenía que recurrir a ella para que M. modificara su actitud. Sin embargo, parece ser que el rol asumido por C. no sólo era de vigilante -en este caso de normas- sino que también participa activamente en el proceso de aprendizaje de su hermana. Esto resulta especialmente llamativo, pues es un indicador del papel que juegan los hermanos mayores y los padres en el desarrollo social del pequeño, como lo apuntan Dunn y Kendrick (1982) y Dunn (1986).

Si bien es cierto que los padres son los principales socializadores de los niños, también lo es el que los hermanos más grandes pueden llegar a participar en este proceso aun cuando ellos mismos todavía se encuentren en etapas tempranas del mismo. De hecho, lo anterior se ratifica cuando la madre le indica explícitamente a M. que obedezca a C. En el caso antes citado, C. parece "transmitir" a M. las normas que ella misma parece reconocer.

Por otra parte, se observaron actividades domésticas que implicaban la interacción entre las hermanas y la madre de forma directa, tales como el aseo infantil y la alimentación. En estas actividades surgían, de manera constante, diálogos iniciados por la madre o a veces por C. (recordemos que M. no intentaba verbalizar y V. sólo era un bebé, aunque también con ellas la madre verbaliza de

forma elaborada). Estos diálogos eran más ricos (que aquéllos sostenidos, por ejemplo, por la MC con los niños de la C.C.D., donde como se apuntó el contenido era más bien académico) e incluían bromas y juegos de palabras.

Este tipo de juegos con el lenguaje se producían espontáneamente y generaban niveles considerables de excitación infantil. Garvey (1985) sostiene que el período comprendido entre los 2 y los 3 años corresponde a una rápida evolución lingüística, los hallazgos de Weir y Keenan (cit. en Garvey 1985) informan acerca de un uso lúdico del lenguaje durante dicha etapa, sobre todo en "niños solitarios". Si recordamos, en los juegos de C. ella experimentaba con sonidos (imitando, por ejemplo, el ruido de un vehículo); no obstante, al encontrarse conversando con su madre era frecuente oír la jugando con palabras; algunos ejemplos los hallamos cuando su mamá le sirve su refresco al terminar de comer y ella dice "cache, cache". "Cache, cache" sustituye al vocablo gracias; sin embargo, este sustituto es aceptado por la madre -quien llegaba a reírse- y la mayor parte de las veces no corregía la estructura lingüística de la niña, es decir, la madre hacía un número menor de correcciones en cuanto a pronunciación se refiere.

Aun cuando estos episodios eran tomados como juego, no debe perderse de vista que tenían lugar dentro de contextos no-lúdicos y refuerzan la idea de que en el Hogar las interrelaciones más complejas entre la madre y el niño (o si se quiere, entre los miembros de la familia) ocurren precisamente en contextos de trabajo doméstico. De hecho, en este Hogar la mayor parte de los contactos físicos afectivos tenían también lugar dentro de este contexto más que en el de juego.

En otro sentido, eran aquí más frecuentes tanto las indicaciones específicas como las correcciones de actitudes o conductas que la mamá pudiera hacerles a las niñas. No obstante, tal tipo de interacciones no era restrictivo, lo que nos hace suponer que en el Hogar existe una menor reiteración de la normatividad a la que la conducta infantil debe ajustarse,⁸ como se verá en el apartado siguiente.

Finalmente, debe indicarse que la madre acostumbraba involucrar a ambas niñas, independientemente de su edad, en algunas actividades de tipo doméstico que eran, por lo general, sencillas como por ejemplo, tirar papeles en el cesto de basura, traer o llevar objetos, etc. Aunque también la madre le permitía a C.

8 De acuerdo con Power y Parke (1982) los padres influyen en sus hijos al menos de 2 formas: 1) de manera directa a través interacciones adulto-infante tales como restricciones, indicaciones, etc. y 2) influyen indirectamente en el desarrollo social y cognoscitivo de sus hijo a través de las formas en las que organizan y arreglan el ambiente del hogar, poniendo límites al rango de las situaciones a las que el niño puede tener acceso. El papel directivo de los padres puede ser tan importante como el de estimulación puesto que la cantidad de tiempo que pasa el infante interactuando con el ambiente inanimado excede en mucho su tiempo de interacción social. Sin embargo, las variaciones de esta función directiva influyen de manera importante en el desarrollo del niño.

incorporarse en una actividad luego que ésta lo hubiese solicitado de forma espontánea. Parece ser que esta indistinción que la madre hace con respecto a las niñas les posibilita participar en el mismo tipo de experiencias y parece también indicar que lo aprendido en un sitio puede ser llevado a la práctica en otro lugar o simplemente complementarse.

3.1 LA ALIMENTACION

Como en el caso de las otras actividades descritas, el momento de la alimentación ofrece elementos valiosos a considerar, sobre todo si tomamos en cuenta que en éste existen algunas diferencias (entre las instituciones) no sólo en cuanto a su estructura y forma de organizarla, sino también en cuanto a las interacciones que dentro de ella se desarrollan.

Antes de analizar los componentes de dicha actividad, debemos detenernos para hacer una revisión de lo que se ha sugerido debe ser su estructura en la Casa de Cuidado Diario. Dado que la Madre Cuidadora ha recibido una capacitación que le permite el "adecuado" ejercicio de su función. Esta actividad deberá ajustarse a un formato que ha sido planeado de antemano.

En el discurso programático se sugiere "dar mucha libertad a los niños" -no dándoles instrucciones- para que puedan convertir el tiempo de la comida en un espacio para el intercambio de opiniones y para las preguntas (Cfr. Cuadernillos de Divulgación Interna. Núm. 9. p. 42).

Sin embargo, con esta propuesta parece perderse de vista el hecho de que, en la vida cotidiana, la alimentación es un período potencialmente conflictivo y que dejarlos hablar pudiera tal vez resultar incompatible con el que los pequeños terminen sus alimentos; también se deja de lado la preocupación de los adultos tendiente a concentrarse en lograr que los niños efectivamente coman. Y más aún, parece olvidarse que los propios niños utilizan, en ocasiones, la conversación como una "estrategia" para no comer o para comer poco.

En la Casa de Cuidado Diario estudiada no se observó nunca que la MC intentara inducir tal tipo de actividades entre los niños, ni que ellos intentaran usar la conversación como un medio para dejar de comer. No obstante, ésto no significa que los niños no hablaran, las escasas conversaciones que se observaron tenían que ver con algún aspecto de la actividad en curso y formaba parte de los intentos de iniciar episodios de juego dentro de la comida, los cuales invariablemente eran interrumpidos por la MC.

Esto último parece reforzar la noción de que una preocupación del adulto, en el momento en que los niños se encuentran tomando sus alimentos, es que éstos coman. Y no sólo este aspecto era vigilado con firmeza por la adultas cuidadoras, el hecho de

impedir transformaciones de la actividad en curso parecía vincularse con el establecimiento de reglas al respecto; en este sentido, en la C.C.D. el juego era una actividad claramente diferenciada (tanto espacial como temporalmente), de ahí que en esta actividad quedara proscrito.

La alimentación (al igual que el trabajo con el material didáctico) era un momento estructurado, en su totalidad, por una serie considerable de reglas. De hecho, desde su etapa preparatoria hasta el curso de su desarrollo, se hace evidente tal situación. Encontrábamos por ejemplo que, la MC o la Auxiliar pidieran explícitamente a los niños que guardaran su material, lo que resalta la estricta separación entre los objetos y las actividades. No debe perderse de vista que el trabajo y la alimentación compartían el mismo espacio: las mesitas de la estancia; posteriormente, los niños tenían que formarse (sin hacer distinción de su género o edad) y esperar turno para lavarse las manos.

Este rasgo de la cultura de la C.C.D. resulta bastante llamativo, ya que pone de manifiesto varios aspectos que pueden ser considerados. Como ya se apuntó, la alimentación constituye un momento totalmente organizado por las adultas en donde predomina la instauración de normas a las que se espera los niños ajusten su conducta.

La infracción de las normas supone sanciones o castigos. Es interesante destacar que (al igual que en el contexto de trabajo) esto no significa que los niños actúen como simples "asimiladores" pasivos de las reglas y no busquen maneras de transgredir -aunque sea en forma momentánea- tales reglas, probando con ello los límites de lo permisible. [Sin embargo, por ahora no se pretende entrar en detalle acerca del proceso de socialización a través de reglas. De este punto nos ocuparemos más adelante].

Las más de las veces, las reglas eran vulneradas a través del juego, es decir, la alimentación (que como ya se ha señalado, el adulto esperaba que fuera una "actividad seria") podía dar lugar al surgimiento de interacciones infantiles mediante el juego en las que se transformaba el contenido de la actividad.

Los intercambios entre los niños implicaban el compartir un juego de tipo simbólico, tales situaciones resultaban para los participantes altamente divertidas. ¿Por qué habría de sorprendernos el hecho de que sea justamente mediante el juego la transformación de lo establecido por el adulto?. Después de todo, el juego forma una parte importante en el desarrollo de los niños y es también "un modo especial de violar lo fijado" (Bruner. op. cit.).

Como se indicó en un principio, alguna norma de la Casa de Cuidado proscribía la aparición del juego dentro de otros contextos no-lúdicos. Sin embargo nuestras observaciones coinciden con algunos estudios (Bruner, cit. en: Garvey, 1985) que

apuntan que los niños comienzan su proceso de socialización infringiendo continuamente reglas (o territorios) explicitados por los adultos. El hecho de poner a prueba los límites de lo posible es muestra de la activa participación del niño en su propio proceso de socialización.

No debemos olvidar que desde el punto de vista de las adultas cuidadoras, la aparición del juego era incompatible con el momento de tomar los alimentos. Parece ser que la proscripción tanto del juego, como del intento de abandonar la mesa (p. ej., argumentando una necesidad fisiológica "urgente" que no era verídica), además de ciertas conductas indeseables (p. ej. bostezar mirando el plato, o hacer berrinches), es una muestra de la disciplina instaurada por la MC tendiente a lograr que los niños efectivamente coman.

Sin embargo, lo anterior significa que la organización de esta actividad estuviese regida esencialmente por normas de carácter restrictivo y es éste un aspecto peculiar de la Casa de Cuidado estudiada. En los párrafos precedentes, se indicó que la estructuración de esta actividad incluye principios de organización que iban desde el guardar los materiales didácticos y ésta era una actividad que marcaba el inicio de los preparativos.

La actividad preparatoria del lavado de las manos es particularmente interesante pues implica que cada niño tenga que esperar turno (haciendo una fila), independientemente de su género o su edad. Los niños parecen asumir este principio y así observamos que entre ellos no hay intentos por llamar la atención del adulto. Esta actividad resulta llamativa, sobre todo si tomamos en cuenta que las adultas mostraban preferencias hacia algunos niños en particular y sin embargo, aquí no eran evidentes dichas preferencias. Esto significa que la espera de turnos se hacía de manera indiferenciada.

Otro principio de organización consistía en que los niños fueran a la cocina por su vaso, cubiertos y mantel y eligieran libremente el sitio (mesa-silla) donde tomarían sus alimentos. Conforme se iban sentado (es decir, nuevamente tendrían que esperar turno) eran llamados por la Auxiliar para ir hasta la cocina por su plato con comida -esta norma exceptuaba los niños más pequeños, a quienes las adultas tendrían que llevárselo hasta la mesa con la finalidad de evitar accidentes-. Al finalizar, los niños tendrían nuevamente que ir hasta la cocina para que se les sirviera el platillo siguiente. Cuando terminaban sus alimentos los niños tenían que llevar los utensilios usados a la cocina. Quizá deba señalarse que aunque las adultas no presionaban a los niños para que comieran rápido, éstos no podían prolongar el tiempo de tiempo indefinidamente.

Como puede apreciarse, esta forma de conducirse de la MC, conjuntamente con su estrategia de preparar alimentos que sabía les gustaban a los niños, dejándolos elegir libremente la cantidad de comida que querían comer, ayuda a

entender que en esta C.C.D. no hubieran situaciones conflictivas o indeseables (v. gr. berrinches) durante los períodos de comida. Y aún más, parece enfatizar (al igual que en el caso del trabajo con el material didáctico) el carácter disciplinario al que se ve enfrentado el niño en distintas instituciones sociales.

Por su parte la estructuración de esta actividad en el Hogar alcanzaba matices distintos con respecto a lo observado en la Casa de Cuidado Diario. En el primer caso, la madre intentaba darle un carácter de juego; sin embargo, esta denominación no era consistente con el curso de la actividad, pues una vez iniciada mostraba su carácter no-lúdico, ya que cada niña empezaba a comer sin que hubiera intervenciones o representaciones propias de algún juego. Quizá a esto se deba sumar el hecho de que cada niña ocupa un sitio separado de manera considerable y tal separación impide cualquier separación entre las niñas.

Al igual que en la C.C.D., en el Hogar la actividad daba inicio mediante preparativos⁹ que no siempre eran explicitados por la madre, debe aquí mismo mencionarse que a la comida la antecedía la hora de la siesta de las niñas.

Se observó que raras veces la madre explicitara a las niñas que se lavaran las manos, de hecho parecía que se trataba de una actividad que se daba por supuesta y en ocasiones, se llegó a ver a C. lavárselas aún cuando su madre no lo hubiera indicado. Sin embargo, no se trataba de una actividad en la que hubiera demasiada insistencia (o al menos, tan firme y frecuentemente como lo hacía la MC).

En algunas ocasiones C. llegó a involucrarse espontáneamente, en los preparativos, ayudando a poner la mesa (p. ej. llevaba utensilios tales como: vasos de plástico, cubiertos y servilletas); no obstante, al igual que en el caso anterior esta actividad no era demandada por la madre, ésto parece sugerir que el que ocurriera o no, se hallaba sujeto a la decisión infantil por participar más que a una disposición adulta que fuera asumida por los niños, como lo era en el caso de la C.C.D. En este Hogar, la petición infantil de involucración era aceptada por la madre y era entonces cuando ella le indicaba, específicamente a la niña, en que podía ayudar.

Por otra parte, la madre solía llevarles a las niñas los platos con comida de forma simultánea, ésto significa que ellas no tenían que esperar turno para que se les sirvieran sus alimentos, lo cual es llamativo si se toma en consideración que en la relación interpersonal, entre la madre y las niñas, ella tiende a brindarles su atención de manera simultánea, tratando así de evitar peleas infantiles o bien como una

⁹ Que en esencia coincidían con los de la C.C.D., sin embargo, se estructuraban de formas diferentes (Cfr. Cap. II).

"estrategia" para enfrentar los berrinches. Sin embargo, al llevarles los alimentos de esta forma no lograba evitar que surgieran situaciones conflictivas durante este momento.

Como se indicó con anterioridad, las niñas se encontraban separadas espacialmente -la mayor comía sin ayuda alguna en la mesa, mientras que la menor se sentaba en un sillón y era ayudada a comer por su mamá- y si bien es cierto que no había oportunidad de interacción entre ambas, p. ej. para jugar, también lo es el hecho de que ocurrían episodios en los que frecuentemente los niños intentaban llamar la atención de la madre. de esta manera, era frecuente observar el surgimiento de algunos eventos que dificultaban el que las niñas terminaran sus alimentos (v. gr. berrinches, intentos de dejar de comer), por lo que habitualmente la madre tenía que recurrir al uso de una serie de "estrategias" que intentaban poner fin a tales situaciones. Las estrategias incluían desde la promesa de premios (p. ej. darles dulces o dejarlas ver la tv. al terminarse la comida), o bien amenazas de algún posible castigo (la negación del premio). Además de lo anterior, era común que la madre en repetidas ocasiones explicitara a las niñas (principalmente a la mayor) que debían terminarse la totalidad de lo que se les había servido.

Dado que lo común era que los episodios alimenticios fueran interrumpidos por conflictos, quizá debamos aquí detenernos para indicar algunos aspectos. Parecer ser que las reacciones de C. eran el intento de llamar la atención materna; algunos estudios (Dunn y Kendrick, 1982, Dunn, 1986), señalan que, en efecto, existe un vínculo estrecho entre las interacciones hijo pequeño-progenitor y las reacciones explícitas del mayor, es decir, cuando los padres atienden a alguno de los hermanos, el otro demanda -implícita o explícitamente- la atención de su progenitor. Estas reacciones parecen situarse dentro de un amplio abanico de conductas que los niños muestran tanto a sus padres como a sus hermanos.

En el caso estudiado, la niña mayor era habitualmente obediente; sin embargo cuando su madre se encontraba alimentando a M., su conducta era totalmente distinta, de esta manera (mientras hacía un berrinche que implicara p. ej. tirar los cubiertos al piso), deliberadamente desatendía las indicaciones maternas -indicaciones restrictivas- y finalmente, ante la amenaza de un castigo daba muestras de un cambio de actitud que de inmediato era aceptado y evaluado positivamente por la madre. Tal explicitación no era sino la verbalización infantil (a manera de promesa, tal vez) de "portarse bien" y que en ocasiones, aparte de la aceptación o evaluación positiva incluía contactos físicos afectivos iniciados por la madre (p. ej. caricias).

No obstante aún cuando el episodio tuviera "un arreglo feliz", los incidentes durante este momento eran comunes e iban desde lloriqueos hasta berrinches. Se pudiera en principio señalar que la forma de conducirse de la madre (no sólo en esta actividad sino en otros momentos) no era tan enfática o estricta, es decir, las normas no eran explicitadas tan consistentemente como en la Casa de Cuidado Diario. Sin

embargo, aunque la actitud de la madre no parecía ser restrictiva, las niñas (sobre todo la mayor) mostraban una conducta insistentemente desobediente o conflictiva cuando la mamá interaccionaba con M. [Esto se aprecia con más detalle en la descripción de las relaciones interpersonales entre las hermanas y con la madre].

Dunn y Kendrick (1982) analizan los efectos del cuidado materno del recién nacido, sus hallazgos demuestran que hubo un aumento del triple en la frecuencia de incidentes tras el nacimiento del hermano y que era tres veces más probable que ocurrieran cuando la madre estaba ocupada con el bebé, que cuando no lo estaba. Indican asimismo, que un niño mostraba conductas "deliberadas y desobedientes" con más frecuencia, en tanto que sus madres se volvían más restrictivas.

En el caso de nuestro estudio, se podría señalar tentativamente que aunque la madre no explicitaba las normas a las que la conducta infantil debía ajustarse, o bien aun cuando ella no se mostrara restrictiva, esto no significa que no hubiera algún tipo de disciplina que las niñas debían observar. De hecho, las reacciones "deliberadas y desobedientes" de C., nos sugieren que éstas eran justamente las actitudes en otro momento prohibidas por parte de la madre, aunque quizá no lo suficientemente sustentadas mediante la disciplina.

4.1 LA INSTAURACION DE LA DISCIPLINA

Como se ha visto a lo largo de la exposición, en el Hogar existe una menor reiteración de las normas a las que la conducta infantil debiera ajustarse. Parece ser que la forma de conducirse, por parte de la madre, ha dado como resultado que el control que intenta ejercer sobre las niñas no sea firme. Esto quiere decir que, la madre, aparte de no explicitar qué normas se debían observar, tampoco hacía claro qué era lo que esperaba de ellas (en algunas ocasiones llegaba a llamarle la atención a alguna niña y le decía que "se portara como debía", sin especificar cómo "debían" hacerlo).

Baumrind (1973) señala que tanto los padres Permisivos como los Autoritarios¹⁰ no equilibran lo que ofrecen a sus niños, en forma de apoyo, y lo que demandan de él, en forma de obediencia. Sin intentar hacer una categorización de la interacción entre

10 La autora en su estudio distingue 4 tipos de interacción padres-hijos, que son los siguientes:
Perentorio: El padre usa la razón, el poder y el modelamiento como métodos y el reforzamiento para lograr objetivos.
Autoritario: Aquí, se valora la preservación del orden tradicional como un fin en sí mismo.
Permisivo: Es aceptante y benigno hacia las acciones e impulsos infantiles. La libertad significa ausencia de restricciones.
Disidente: Antiautoritario, aunque demanda de sus hijos.
 Para una análisis detallado consultar: BAUMRIND, D. "The Development of Instrumental Competence Through the socialization". En A.D. Pick (ed): *Minnesota Symposia of Child Psychology*. Vol. 7 Minneapolis. The University of Minnesota Press. 1973. pp. 3-46.

los miembros de la familia de nuestro estudio, se puede señalar tentativamente que parece existir, ciertamente, una coincidencia con lo anterior, es decir, por parte de la madre no existían modelos o circunstancias que propiciaran una conducta positiva por parte de las niñas. De hecho, las "estrategias" que llegaba a emplear para intentar modificar conductas infantiles (vgr. berrinches, conductas autolesivas o peleas) sólo tenían un efecto momentáneo y, por lo tanto, relativo. De ahí que, en ocasiones un episodio conflictivo podía tener una duración bastante considerable, lo que sugiere la dificultad que la madre tenía para controlar las conductas y actitudes de las niñas.

Nuevamente, aun cuando la madre hiciera hincapié en que las niñas tenían que "portarse como era debido", no parecía existir un modelo de cuál era la conducta que de ellas demandaba (si recordamos, los castigos tampoco parecían ser muy efectivos), con ellos no lograba presentar a las niñas una posición clara acerca de sus expectativas.

Sin embargo, no podemos perder de vista que los incidentes (como los que tenían lugar en el contexto alimenticio, por citar un ejemplo) llegaban a arreglos en donde el contacto físico afectivo prevaecía -este contacto tenía lugar cuando había un cambio de actitud infantil-, ésto es interesante porque es muestra de que la madre, aun cuando se mostrara irritada, no llegaba al enojo excesivo sino que de inmediato volvía a ser cortés y afectuosa con las niñas, lo que constituye un aspecto llamativo de la relación madre-hijas.

Si bien es cierto que el abanico de conductas que un niño puede mostrar, tanto a su madre como a sus hermanos, puede ser muy amplio y, por lo tanto, complejo, no puede soslayarse el hecho de que los padres influyen en el comportamiento de sus hijos. (Cfr. Dunn y Kendrick, 1982).

En el caso de nuestro estudio, el manejo materno de los conflictos -mediante la disciplina- parecía verse complicado por circunstancias específicas: por un lado, la mayor parte de los incidentes surgían como resultado de la interacción entre los hermanos o cuando la madre dirigía su atención a alguna de las niñas (piénsese, por ejemplo, en el caso de la alimentación, citado con anterioridad) y por otra parte, se repetían constantemente no por la simple voluntad de los niños, sino por la ineficacia de la intervención materna que, en palabras de Baumrind (1973), se mostraba "aceptante y benigna hacia los impulsos y acciones de las niñas" (p. 156). No debemos olvidar que aunque la relación entre hermanos (hermanas en este caso) pueda resultar ambivalente o mostrar un amplio abanico de conductas complejas. (Cfr. Dunn y Kendrick, 1986), el proceso de socialización del pequeño es el resultado de interacciones cada vez más intrincadas con los adultos (primordialmente con los padres). Podría tal vez decirse que "los niños no son los causantes de sus propias acciones en el sentido en el que lo son los adultos" (Baumrind, 1973, p.144). A un niño se le presentan estímulos (sociales) y se le pedirá efectuar objetivos explicitados

para él por quienes lo rodean. En este sentido, el adulto juega un papel de "modelo" en la socialización del pequeño. Aunque agregaríamos que, el niño no es un simple asimilador pasivo, sino que participa activamente en su propio proceso de socialización (y algunos ejemplos los encontrábamos en el caso de las transgresiones a las normas mediante el juego o quizá, en el comportamiento "deliberado y desobediente" de las niñas hacia su madre).

Los niños crecen en un mundo en el que las reglas se articulan clara y continuamente para ellos, en un nivel que se equipara estrechamente con sus cambiantes actitudes. Incluso, en su segundo año de vida los niños están intensamente interesados en las reglas sociales y en la transgresión de las mismas. Dunn (1993) apunta que los niños ponen en juego considerables facultades de entendimiento en la confrontación con sus madres sobre las reglas; que el incremento de sus facultades es paralelo a un cambio en las emociones que expresan; que crecen en un mundo de discurso acerca de las reglas sociales. Las reglas por las cuales muestran inquietudes, por otra parte, no son exclusivamente los hábitos idiosincráticos de una familia determinada, sino más bien las que forman parte de un contexto cultural mucho más amplio.

En efecto, la socialización "es el proceso por el cual un niño, a través de la educación, entrenamiento e imitación adquiere su cultura así como los hábitos y valores propios de ella" (Ibidem. Cfr. Hannerz, 1986).

Por otra parte, en el Hogar parecía existir también una menor explicitación de las reglas relacionadas con el uso de los espacios y las actividades, (como ocurría en la Casa de Cuidado Diario). Esto como se vio, significa que en el Hogar los espacios podían usarse en una diversidad de actividades, lo que no constituía necesariamente una transgresión (en todo caso, los únicos lugares proscritos para el juego eran el baño, la cocina y el patio de servicio).

En la C.C.D. se observó una mayor reiteración de normas de diversos tipos (uso de espacios, actividades y objetos, higiénicas, de relaciones sociales, etc.); sin embargo, el concepto de normatividad no puede restringirse al único sentido de coerción, sino que se trata de un proceso complejo de transmisiones, aceptación y (re)conciliaciones. García (1992) considera que el proceso normativo¹¹ es un proceso contradictorio (transmisión-aceptación; imposición-elección; ruptura y reconciliación) entre las diferentes concepciones que conviven en una sociedad determinada, cuyo resultado entonces no es producto fortuito, sino que explicita la relación de las fuerzas existentes entre los diferentes sistemas de valores que se gestan en la dinámica social. Dado que

11 Gr. Emilio Durkheim, Educación Moral. Buenos Aires, 1974.

el niño se enfrenta inicialmente a dos tipos de instituciones (la familia y la escuela) es ahí donde comienza su práctica social, donde se desarrolla "un cúmulo de relaciones cuya constitución e influencia es diversa" (p.30).

Anteriormente, se señalaba que mediante la socialización el niño adquiere, entre otros aspectos, sus hábitos y valores; se podía agregar que la socialización es también adaptación en tanto que le permite al individuo responder a tipos diversos de requerimientos sociales inevitables.

(En el caso del niño, se observa cómo se ve enfrentado a requerimientos diversos y cómo él desarrolla procesos de adaptación a la medida de sus posibilidades. Es decir, aun cuando existieran lineamientos que debería observar para ajustar a ellos su conducta, esto no significa que los niños no intenten infringir las reglas para probar los límites de lo posible, aunque en repetidas ocasiones los adultos (o una figura reconocida como autoridad) lo impidiera. Lo anterior demuestra tanto el carácter "contradictorio" del proceso normativo y evidencia también que para garantizar el cumplimiento de la norma se necesita una figura de autoridad.¹² [Al respecto de la figura de autoridad, Damon (1977) enfatiza que los niños no tratan de aprender sistemáticamente todas las exigencias y reglas de su mundo. La comprensión de la autoridad implica mucho más que un catálogo de reglas, El niño tiene que entender el fundamento de por qué se obedece, a quién se obedece y cuándo, a quién y cuando se desobedece y a quién y cuándo puede esperarse dar órdenes. "La autoridad se comprende mejor como una relación subjetiva y dinámica entre personas" (p.3)].

Lo que define a lo normativo es la obligatoriedad de la norma, modelo al que deben ajustarse los comportamientos. Toda norma exige su cumplimiento dentro de los límites precisos, ya que si bien en cada norma hay un margen que permite flexibilidad en cuanto a los matices que puede tener su observación, como todo margen tiene un límite, y cuando se lo rebasa se comete una transgresión.

García (1992) indica que dos componentes básicos de la normatividad son: la autoridad y la sanción, que garantizan el cumplimiento, señalan los límites y castigan la transgresión de las normas. El valor contenido en la norma se promueve en la disciplina. En la escuela, por ejemplo, la disciplina instaura el trabajo en forma organizada, es decir, los alumnos saben que pueden desplazarse por el aula, salir y entrar del salón pidiendo permiso, siempre y cuando los movimientos y comportamientos se justifiquen y no sean abusivos. Esto significa que la disciplina instaura el respeto de los límites de la norma pero con flexibilidad, en todo caso habría que distinguir la disciplina promovida por la autoridad y el autoritarismo como controles opuestos, ya que el segundo finca su ejercicio en la coerción.

12 En ocasiones, la simple presencia de la MC bastaba para que el orden se instaurara

La firmeza con la que la MC explicita las reglas, como figura de autoridad y no mediante un control autoritario, hacía casi imposible el hecho de que los niños hicieran caso omiso a su observación, esto se dice porque en la práctica los niños las transgredían continuamente.¹³ La disciplina promovida por la MC era firme y flexible, lo cual quiere decir que como figura de autoridad (reconocida por todos los niños y ratificada por la Auxiliar) promueve "la forma, la ceremonia y el orden"¹⁴ propios de su cultura, que se estructuran en la obligación y el cumplimiento del deber por temor a las sanción (diremos de paso que en la C.C.D. los castigos eran efectivos en tanto que la MC no los usaba indiscriminadamente), pero a la vez induce a la participación, al respeto, (hacia los otros: niños y adultos), a la responsabilidad y a la obediencia -lo que en otra parte de este trabajo, se había denominado "civilidad y buenos modales".(Cfr. Normatividad de la C.C.D.), aunque en un plano estrictamente formal. Además, la normatividad parece adquirir un carácter tanto específico como diverso en las interacciones que sustentan la cotidianidad de esta institución.

Damon (1977) sostiene que los niños más que hacerse conscientes de lo que es el comportamiento aceptado o esperado, empiezan a captar la esencia del conocimiento social: la naturaleza de las relaciones entre personas y las transacciones que regulan esas relaciones. "Un niño experimenta y comprende a la sociedad sólo mediante la obtención de conocimiento de las relaciones sociales como la autoridad, la amistad, p. ej. y de transacciones sociales como el castigo, el compartir, la hostilidad, etc." (p. 2).

Por otra parte, parece ser que la normatividad -un poco más implícita, como la del Hogar o explícita, como la de la C.C.D.- estructura, en parte las relaciones y significados del proceso de socialización inicial del niño. El que exista esta diferencia en cuanto a la mayor o menor reiteración de la norma, significa que fuera del ámbito familiar el proceso de socialización, tiende a ser más sistemático.

13 Aunque la MC corregía tal actitud invariablemente.

14 Octavio Paz (1956), las identifica como sustrato de la cultura nacional.

CAPITULO IV EL PAPEL DE LAS INSTITUCIONES EN LA SOCIALIZACION DEL NIÑO

En el capítulo anterior referimos al proceso de socialización como un aspecto puramente normativo; este proceso cobra significado para el niño una vez que forma parte del sistema social.

Como ha podido verse a lo largo del trabajo, es en la familia donde el niño inicia su proceso de socialización, pero socializar no debe entenderse como el hecho de esperar simplemente que el niño adquiera un cúmulo de reglas o costumbres previamente establecidas. Algunos autores (Kaye, 1986; García y Vanella 1992), consideran que para que un individuo pueda integrarse a (o formar parte de) un sistema social debe adquirir conocimiento acerca de la relación entre sí mismo y los demás. La dirección de este desarrollo no va "del individuo a lo socializado, ni de lo socializado al individuo". (Kaye, 1986. p. 239).

La asunción del conjunto de pautas, comportamientos, valores y concepciones socialmente legitimadas, no se refiere sólo a un bagaje social en términos de lo que se denomina cultura, sino también a la forma particular en que los individuos y grupos conforman su conciencia y cómo ésta se revierte en la práctica social, es decir, en la dinámica de las relaciones sociales. Por lo tanto, agregan García y Vanella (1992), la fuente de la socialización es indudablemente "la práctica social, por ser el espacio de constitución de los vínculos que los hombres establecen para producir y reproducir su existencia social". (p. 30).

Desde este punto de vista, la socialización se desarrolla entonces a través de un cúmulo de relaciones cuya constitución e influencia es diversa. Esto último es particularmente interesante, sobre todo si se toma en cuenta que dicho proceso se instituye en el niño a través del "envolvimiento de éste por un sistema social que, a su vez, provoca el desarrollo en el propio niño" (Kaye. op. cit. p. 252), es decir, un individuo se socializa no a través de una dicotomía (individuo-sistema social, o viceversa), sino por medio de una interrelación que no puede ser explicada tan sólo linealmente y por la misma razón no podemos referirlo como un proceso unidireccional.

En otra parte del trabajo (Cfr. Instauración de la Disciplina) se afirma que al no hablar de un proceso unidireccional (del adulto al niño, por ejemplo), la socialización llevaba, por tanto, implícita la participación del niño dentro de su propio proceso.

Kaye (1986) ofrece una alternativa para explicar lo anterior. En primer término sugiere que la socialización no es una acomodación mutua (por el lado del bebé y por el de los padres), llamarla mutua equivale a decir que la acomodación es igual en ambos lados y no ocurre así. El autor afirma que el

bebé es socializado no solamente para hacerlo social, sino para convertirlo en miembro de un sistema determinado. Ese sistema (la familia) existe antes de que existiera el bebé. La familia se acomoda al bebé de ciertas maneras, pero la acomodación de éste es muchas veces mayor.

El mismo autor afirma que la socialización comienza antes de que la inteligencia alcance el nivel de la representación simbólica o la conciencia de reglas¹ que guían su propio comportamiento; en suma antes de que "tenga una mente" (Ibid. p. 244). El organismo del bebé humano provoca respuestas sociales y responde a estímulos sociales; sin embargo, no es verdaderamente social y por las mismas razones, no es verdaderamente una persona. se convierte en una al transformarse en miembro individual de un sistema social. Ese cambio tiene lugar tanto en la conciencia del bebé como en sus interacciones con los demás. La mente consciente no es aquello sobre lo que actúa la socialización, sino que la socialización produce a la mente conciente, y justamente es éste el principal producto de la primera infancia. La conciencia que surge es la conciencia de las reglas (una vez claro de las expectativas mutuas y en posesión de los símbolos con los cuales designar a la realidad externa (lenguaje) a la que tiene que enfrentarse el sistema, el niño es una persona que forma parte del sistema); la conciencia del sistema (una persona que tiene una mente y un sí mismo). Los individuos son los productos de la pertenencia al sistema social. El bebé llegar a ser una persona, por vez primera, a través de la socialización en el sistema familiar. La conciencia que interviene en el seguimiento de reglas, se relaciona con la conciencia de ser una persona, de ser parte de un sistema), conciencia de sí-mismo (el niño operará dentro de dos esferas de acción: su esfera como organismo y su esfera en tanto que parte de un sistema social); sin embargo, estos "tipos" de conciencia se encuentran conectados entre sí, no de manera lineal sino a manera de intersección.

El principal medio por el cual el nuevo miembro se convertirá en parte de un sistema social es la cooptación: el sistema lo incorporará en sus formas de funcionamiento previamente desarrolladas; no obstante, "el aprendiz se acomoda mucho más al sistema de lo que éste se acomoda a él" (p. 251). Pero no se convertirá en miembro del sistema sin aprender los roles y expectativas que ya son compartidos por sus actuales miembros. Este proceso no exige gran cosa por parte del bebé por lo que respecta a la comprensión inicial del sistema o su propia relación con él. Esa comprensión surge tan sólo de forma gradual y como consecuencia de los cambios sufridos por sus relaciones comportamentales con los adultos.

1 La conciencia es inherente a las reglas, y para que las contingencias interpersonales se conviertan en reglas debe haber conciencia de sí mismo y del sistema. En el bebé la conciencia no es otra cosa que el cambio entre tener mente y no tenerla.

La socialización procede a través de sucesivos niveles de implicación, desde la interacción determinada por la evolución, a la comunicación basada en el propósito compartido, la experiencia compartida y las reglas compartidas. Recordemos, por ejemplo, las distintas demandas que la madre, del Hogar estudiado, hace a cada una de las niñas; en efecto, a V. y a M. se les requiere un mínimo de patrones conductuales socialmente aceptables mientras que a C. la demanda se encuentra relacionada con reglas que la propia C. ha asumido. El ingreso por cooptación en la familia comienza desde el nacimiento, pero se expresa con mayor intensidad cuando empiezan a ser enseñados los signos convencionales.

Nuevamente, la socialización es el "envolvimiento del niño por un sistema social que, a su vez, provoca el desarrollo en el propio niño" (Ibid p. 252).

La mayoría de los otros sistemas en los que el individuo se integra más adelante, en el curso de su vida, son productos culturales adaptados a la naturaleza de los seres humanos y sus procesos de desarrollo. Kaye (op. cit.) propone que ésto no es así en la socialización del bebé (es decir, en la socialización inicial), que evolucionó biológicamente y no de manera cultural. La socialización específica de una cultura entra en su propio terreno más tarde, cuando se aprende un lenguaje determinado.²

El lenguaje es un resultado de la socialización. Su adquisición es lo que garantiza que el miembro aprendiz se convierta en un miembro activo y permanente del sistema social. "El lenguaje consiste en comunicación interpersonal acerca de las intenciones compartidas o que pueden serlo... hablar es hacer o implicar afirmaciones sobre el significado de términos para una comunidad en un contexto" (Ibidem p. 272). los símbolos sólo tienen significado en la medida que el niño comparte con el adulto la memoria de su empleo consistente. Los símbolos no podrían ser empleados si las reglas de la comunidad no establecieran cuándo usarlos y cómo combinarlos a fin de transmitir significado proposicional.

Sin embargo, Kaye propone que la relación entre lenguaje y socialización no debe ser objeto de una exagerada simplificación. No se trata de que uno dependa de la otra o viceversa. "Lo que sucede en realidad es que un poco de lenguaje cambia un poco la naturaleza del pensamiento y avanza un poco el proceso de socialización, lo que a su vez permite que el lenguaje avance a un nivel más sofisticado y así sucesivamente"

2 El hecho de que los padres traten al bebé como si fuese un miembro de su sistema social (lo que constituye la esencia de la "cooptación"), desempeña un importantísimo papel en el desarrollo de la capacidad simbólica en general, así como en su adquisición del lenguaje.

(Ibid. p. 273). Así pues, el lenguaje insta al niño a que se una al sistema social a fin de que pueda seguir desarrollando y utilizando su conocimiento simbólico de la realidad "de forma independiente". Sólo un miembro con pertenencia plena (a un sistema social) puede gesticular a los demás e interpretar los signos que los demás gesticulan en dirección a él.

Un niño al convertirse en partícipe de un sistema estará ya listo para integrarse a otros sistemas ajenos a la familia; su apego a la familia no impide que aprenda las reglas de otros sistemas sociales y que se convierta en miembro de ellos.

Para cuando inicia la escolarización formal, el niño será miembro de una diversidad de sistemas, por lo que no siempre se encontrará fuera de la jurisdicción de uno al interactuar dentro del otro. Detengámonos aquí para ilustrar con un ejemplo lo anterior. En los casos estudiados dentro de la C.C.D. y el Hogar de Origen se pudo observar cómo en algunos momentos las reglas entre una institución y otra no son necesariamente divergentes, un caso lo constituyen las reglas relativas a los buenos modales y aunque en el Hogar las niñas pudiesen intentar pasarlas por alto, haciendo berrinches, en la C.C.D. su observancia era reiterada en múltiples ocasiones (y con mayor consistencia) por las adultas cuidadoras, en este sentido el orden se instauraba de distintas formas en ambas instituciones.

Otro ejemplo, lo constituye el uso de los espacios. Aun cuando la C.C.D. estaba organizada para tener espacios funcionales para las actividades, cada espacio tenía un uso predeterminado. En el Hogar tal diferenciación para los usos no era tan consistente; sin embargo, la proscripción del acceso a determinados espacios (baño y cocina, por ejemplo) adquiere un significado similar al de la C.C.D. Por otro lado, el niño tiene que diferenciar reglas dependientes del contexto cada vez más especializadas (pensemos de nuevo en el ejemplo de uso restrictivo de espacios y objetos en la Casa de Cuidado) y lo más importante, demuestra la flexibilidad del niño para "no comprometerse irrevocablemente con un sólo sistema" (Kaye. 1986. p. 275).³

Gran parte de su socialización constituye una aceptación de una determinada serie de prácticas entre diversas series de las que ha tenido conocimiento. Sin embargo, existen muchas cosas que el niño de tres años aún desconoce acerca de los diferentes puntos de vista posible, por consiguiente, sus padres continúan siendo los interactores principales. Así pues, la socialización "es el desarrollo simbólico de una determinada serie de reglas que funcionan únicamente porque otros las comparten" (Ibid p. 276).

3 Quizá sea importante señalar que el autor citado, refiere al bebé como un ser promiscuo. Aprende a interactuar con su madre mediante reglas, con su padre mediante las reglas del padre, con su abuela a través de las reglas de ella y con la escuela a través de las reglas de ésta. Tan sólo se trata de compartir un conocimiento que lo une a la comunidad (que comparte dicho conocimiento).

Nuevamente, como lo afirman García y Vanella (1992) la fuente de la socialización es "la práctica social", pero esta práctica supone también la subordinación de las motivaciones particulares a tipos diversos de requerimientos sociales inevitables (reglas), lo que constituye a la socialización en las instituciones en un proceso estrictamente normativo.

Aunque ya hemos descrito a la familia como la principal institución de la socialización, debemos recordar que la escuela constituye otro importante "espacio institucionalizado de la socialización" (Ibid. p. 56), durante la infancia.

En la escuela surge una figura importante: el maestro, quien representa la figura de autoridad. Durkheim (1911) señala que aun cuando la acción educativa exige la presencia de una autoridad, ésta no debe ser coercitiva, es decir, Durkheim propone una educación "paciente y continua, que no busque resultados inmediatos" (p. 111), Sin embargo, añade que lo que define a lo normativo es la obligatoriedad de la observación de la norma, modelo al que deben ajustarse los comportamientos.

Ahora bien, cada norma exige su cumplimiento dentro de límites precisos, cada norma tiene un margen que permite flexibilidad en cuanto a su observación, como todo margen tiene un límite y cuando se lo rebasa se comete una transgresión (Cfr. *Instauración de la Disciplina*), Sin embargo, cabe acá señalar que los "márgenes" de maniobra no se pueden separar del proceso de negociación del significado, es decir, éstos le permiten al individuo oponerse a la norma.

Cada norma tiene un contenido particular, dado por la esfera de comportamiento que regula, la norma como obligación externa es, entonces, portadora de valores a través de su función y no en el carácter obligatorio de su observación como lo señala Durkheim (op. cit.). García y Vanella (1992) indican que es a través del ejercicio que se incorpora la norma como obligación externa y se interioriza el valor como motivación personal (Cfr. p. 31). la interiorización del valor implica el desarrollo de la capacidad de elección. En sentido estricto, el desarrollo de ésta capacidad, implicaría que el sujeto elige los valores que considera adecuados en sí mismo, las referencias, tendencias y resultantes de la dinámica social y de una historia familiar e individual.

En el ámbito escolar la "elección está condicionada, en principio, porque la función de la escuela como institución social es transmitir e inculcar los valores establecidos en el marco jurídico-político que orienta su quehacer específico" (p. 31).⁴

4. Lo anterior no significa que se trate de un círculo vicioso de reproducción de lo dado. En todo caso, la influencia derivada de una política de Estado no es vertical y mecánica, en este sentido, "las escuelas son espacios que pueden funcionar bajo cierto grado de autonomía con respecto a la educación oficial al definir sus propios procesos educativos" (Caivo, 1992)

El marco político-jurídico establecido por el Estado señala las metas y fines del sistema educativo nacional y operacionalización en la normatividad formulada en los objetivos por grado, áreas y temas de los planteamientos curriculares.

Por otra parte, la normatividad que orienta y regula el comportamiento en la escuela queda explicitado en las reglas que hacen referencia a asistencia, puntualidad, orden, buenos modales, higiene, etc. así como también en los derechos de los participantes en la práctica escolar.

En la escuela existen reglas a las que los niños se enfrentan durante la experiencia cotidiana. En este sentido la escuela como espacio, que aparente ser la sucesión permanente de situaciones sin importancia, es en realidad la dinámica de rutinas cargadas de significaciones vitales que, por ser reiteradas, obvias, "naturales", uniformes, cíclicas, agradables o desagradables, pero siempre obligatorias, "encierra una potencia propia: la fuerza de la normatividad".⁵

En principio, los niños llegan a la escuela como lo afirman Apple y King (1977) "quieránlo o no", por decisión de los adultos y se encuentran con un orden establecido: un todo estructurado con una normatividad explícita y formal; normatividad que por primera vez viene de alguien extraño, de alguien con quien no existe un lazo afectivo, y al cual debe subordinarse: el maestro.

Los alumnos tienen que aprender a recibir órdenes de otros adultos que no son sus padres y a quienes no conocen del todo. Por primera vez en la historia del niño la autoridad es ejercida por un adulto extraño. "El dominio de la atención del alumno constituye una manifestación fundamental: la autoridad del profesor" (Jackson. 1968. p.). Lo importante continúa Jackson (op. cit.) es que los alumnos tienen que aprender a emplear una actitud de ejecución al servicio de los deseos del profesor, en vez de realizar sus propios deseos. Aunque les moleste. Esta disponibilidad para cumplir las órdenes de la autoridad docente es, por otro lado, doblemente importante: porque el alumno tendrá que ejercitarla en muchos lugares extra-académicos.

Los hábitos de obediencia y docilidad creados en la clase tienen un elevado precio en otros ambientes, en este sentido, afirma el mismo autor que la escuela es una preparación para la vida. Sin embargo, no podemos perder de vista que el poder se

5 Jackson (1968) habla de este proceso de socialización como una trama de interacciones implícitas o invisibles: "currículum oculto". El grupo, las evaluaciones y la autoridad, cuya combinación confiere un matiz distintivo a la vida escolar, constituyen un "currículum oculto" que el alumno debe superar si quiere avanzar con éxito en su vida escolar. Muchos de los premios y castigos, que parecen destinados a retribuir el éxito o el fracaso, tienen estrecha relación con ese "currículum oculto", lo que se quiere decir simplemente es: "que en las escuelas como en la cárcel, las buenas conductas resultan premiadas" (p. 51).

puede abusar tanto en la escuela como en otras instituciones "pero la existencia de la autoridad es un hecho al que se debe el niño adaptar. El proceso de adaptación comienza en los primeros años de la vida, pero se acelera notablemente para todos nosotros, el día que entramos al Jardín de Infantes" (Ibid. p.).

El Jardín de Infancia constituye un punto clave de partida para analizar la estructura del problema hasta ahora planteado. Apple y King (1977) indican que éste proporciona el tipo de conocimiento básico que los niños usan como principio organizador durante la mayor parte de su escolaridad. En este ambiente se produce la enseñanza de significados sociales. Desde que un niño ingresa al Jardín de Infancia debe adaptarse al ambiente de clase; por lo menos eso es lo que se espera de él. En el mismo sentido, la socialización incluye el aprendizaje de normas y contenidos de las interacciones sociales, pero el proceso no es unidireccional. La socialización implica, por tanto, "negociación de significados", es decir, para que una situación tenga significado es necesario que exista interacción social. En suma podría decirse que los significados se aclaran para los niños en tanto que participan en el ambiente social (como lo afirma Kaye, 1986).

Los niños reciben su primera iniciación en la dimensión social del mundo del trabajo como parte de su participación en la comunidad del jardín de infancia. recordemos que en la C.C.D. el trabajo era un contexto claramente diferenciado, tanto por las adultas como por los propios niños, del juego. De acuerdo con Jackson (op. cit.) la distinción entre el trabajo y el juego implica importantes consecuencias en la vida del hombre y, la clase es el lugar donde los hombres se enfrentan con esta distinción de un modo más personal. Afirma también que en la época preescolar los niños pueden realizar una imitación ("lúdica") del trabajo, pero a esa imitación le falta un ingrediente esencial: el ejercicio de una autoridad que les ordene lo que se tiene que hacer y les obligue a hacerlo. Es solamente hasta la etapa escolar cuando el profesor, mediante sus órdenes y su control sobre los alumnos, constituye el ingrediente necesario que hace que el trabajo sea real. Si embargo, nosotros no podemos perder de vista que aunque lo anterior pueda ser cierto desde el punto de vista productivo, el manejo que los niños preescolares hacen de los materiales didácticos no puede circunscribirse estrictamente a los términos del juego, piénsese por ejemplo, en las exploraciones de los materiales y en las construcciones con los mismos. (cfr. Sinclair y Stambak, 1984) y aún más, las propias verbalizaciones de los niños de la C.C.D. refieren al trabajo como una actividad cualitativamente distinta al juego. Aunque esto, como vimos, no descarte a la actividad lúdica como un contexto importante para el desarrollo infantil.

Otro aspecto importante de la clase se refiere a la distribución del tiempo. "que todo comience y termine a su debido tiempo" (Jackson. op. cit. p. 158). la influencia de este aspecto nos recuerda, afirma el autor, que la escuela es el lugar en que las cosas suceden, muchas veces, no porque los alumnos lo quieran, sino porque ha

llegado su tiempo. Lo que el profesor hace cuando y trabaja dentro del marco temporal y social de la clase impide que los acontecimientos queden a merced del libre impulso individual, es decir, "hay que imponer ciertos controles" (Ibid p. 160).

El uso del tiempo lleva implícita la espera. Jackson (op. cit.) afirma que puede sorprendernos constatar la cantidad de tiempo que los niños pasan esperando. Pero la espera no termina aun cuando las filas, por ejemplo, hayan desaparecido. En estas condiciones la relación de alumnos y profesor tiene lugar dentro de un orden fijo, teniendo ésto como consecuencia que tengan que esperar hasta que les llegue su turno, reciten su respuesta cuando se les pregunte y sigan esperando a que el profesor les pregunte de nuevo, esperan para ser atendidos por el profesor, si un alumno resuelve un problema antes que el resto, tiene que esperar hasta que toda la clase haya terminado. El autor plantea que, el resultado último de muchas de las esperas⁶ que hay que hacer en clase es la negación de un deseo (frustración). Aprender a vivir en la escuela implica aprender a renunciar a los propios deseos, así como a esperar antes de que se cumplan. Esto es un poco lo que García y Vanella (1992) entienden por la subordinación de las motivaciones personales.

Por otra parte, a los alumnos se les insta a comportarse como si estuvieran aislados. Los niños continúa, Jackson (1968), tienen que aprender a aislarse dentro de la masa si quieren ser buenos estudiantes. En la Casa de Cuidado Diario el estudio, aparte de la consabida espera de turnos como fundamental principio de organización, era frecuente escuchar la instigación para trabajar de manera individual y parecía ser que existía, por tanto, una exagerada preocupación por los contenidos de la actividad infantil, olvidando -las adultas- los propios intereses infantiles y por otra parte ellas mismas no proponían modelos que generaran interacciones positivas entre los niños dentro de este contexto (cfr. Contexto de Desarrollo Infantil: El Trabajo en la C.C.D.).

Jackson (op. cit.) propone que la clase no es una asociación de desconocidos, si exceptuamos a los primeros días. La clase es un lugar donde muchos se reconocen hasta el punto de la amistad. En segundo lugar, la asistencia a la a clase no es voluntaria. Los alumnos se encuentran allí lo quieran o no y el trabajo al que deben dedicarse, es con frecuencia algo que ellos no han elegido. Por esta razón, la tendencia a comunicarse en clase es mucho más fuerte que en otros lugares.

6 La espera se relacionaría, en el discurso de Jackson, con la paciencia. A los alumnos se les pide que soporten: espera, interrupción y negación de sus deseos personales. Es más lo que una persona debe llegar a ser que lo que una persona debe hacer. Así pues, la paciencia tiene su relación con el control de los impulsos o su rechazo.

Por otra parte, el autor plantea un aspecto más, no de menor importancia dentro de la vida en el aula: la evaluación. Las evaluaciones provienen de más de una fuente, las condiciones de su comunicación pueden variar pueden tener más o menos referentes y se distribuyen cualitativamente desde el máximo positivo hasta el máximo negativo. Sin embargo, estas variaciones hacen referencia solamente a aspectos objetivos e impersonales de la evaluación. Si tomamos en consideración las repercusiones subjetivas de estos hechos, la descripción gana en complejidad. La fuente principal de evaluación en clase es el profesor; ahora bien, éste no es el único y exclusivo. Con frecuencia los compañeros de clase ejercen ésta función. Otras veces se trata de una autoevaluación.

En las clases elementales la evaluación tiene, por lo menos, otras funciones. Una está relacionada con la adaptación del alumno a las expectativas institucionales, la otra tiene relación con aspectos específicos de su carácter. La evaluación que el profesor hace de las cualidades personales de los alumnos hace referencia a aspectos como: la capacidad intelectual; nivel de motivaciones, su cooperación en el orden de la clase, etc.

Finalmente debe decirse, siguiendo a Jackson, que la separación que se hace entre las evaluaciones distinguiendo las relativas al curso académico, las relativas a la adaptación a la institución y las que se refieren a la posesión de cualidades personales no debe ocultar el hecho de que en muchos casos, van implicados tres tipos de evaluación. Visto así, el proceso de evaluación coloca al alumno frente a una serie de exigencias a las cuales tendrá que adaptarse.

Todos los anteriores aspectos concluirían Jackson (op. cit.) Y García y Vanella (1992), son considerados algo tan natural que no se incorporan a los análisis como exigencias a las cuales el niño deba adaptarse. La escuela es una institución donde la normatividad impera, pero también le permite al niño confrontar su referencia familiar y social más próxima. En este sentido, la escuela es un espacio social donde el individuo puede llegar a reformular su propia jerarquización de valores. Recordemos, en todo caso, lo indicado por Kaye (1986) en el sentido de que un niño no siempre se encuentra fuera de la jurisdicción de un sistema al interactuar dentro de otro. Y por otra parte, el niño tiene que diferenciar reglas del contexto cada vez más especializadas.

Lo importante a destacar resulta ser, entonces, el hecho de que la socialización escolar tiene como especificidad un carácter sistemático -en comparación con el hogar- esto significa que en la escuela la normatividad al control y a la homogeneización de las conductas. Pensemos, por ejemplo, en el trabajo dentro del aula, tal actividad no puede interrumpirse espontáneamente, es decir, debe finalizarse dentro de un marco de tiempo predeterminado, además, su realización queda sujeta al seguimiento de instrucciones proporcionadas por el adulto. Esto quiere decir que todos los niños deben realizar una actividad manual al mismo tiempo, bajo las mismas condiciones y

obteniendo resultados similares. Y agregaríamos que, estos resultados deben ajustarse a las expectativas programáticas, lo cual de acuerdo con nuestra experiencia en la Casa de Cuidado implicaba hacer un "uso adecuado" de los materiales didácticos, un uso, que como se dijo, perseguía el cumplimiento de las finalidades programáticas predeterminadas.

Por otra parte, lo sistemático del proceso de socialización escolar se ratifica en el uso y distribución del tiempo, en el uso de espacios, de los objetos, en el autocontrol de las emociones infantiles, en la espera. Sobresale de lo anterior la diferenciación que se hace entre el juego y el trabajo, como lo señalan algunos autores (Jackson, 1968; Apple y King, 1977; Bárcena, 1982; García y Vanella, 1992) y como lo observamos en la C.C.D. tal separación pareciera enseñarle implícitamente al niño que el juego es improductivo, muchas veces se le relaciona con la indisciplina. En otras palabras, hacer un uso diferente del material para trabajar -no ajustándose a los lineamientos programáticamente estructurados- puede interpretarse por las adultas como juego y, por tanto, la actividad se circunscribe a lo "inadecuado" de ahí su proscripción. La disciplina alcanza así su tendencia a la homogeneidad; sin embargo, la instauración de ésta, como lo vimos, no es un proceso vertical ni unidireccional. En el establecimiento de la norma se negocian significados, el niño (a través de las continuas transgresiones) interactúa con quienes lo rodean; en palabras de García y Vanella (op. cit.) el proceso normativo le permite al individuo aceptar-rechazar y reconciliarse con la norma, de ahí su carácter de flexibilidad, el niño pone a prueba constantemente los límites de lo permisible, pero quizá todavía tengamos mucho que aprender acerca de lo que el niño "hace con lo que le hacen a él", como lo afirma Bárcena (1982).

Hasta ahora sabemos que el niño se enfrenta a sistemas sociales donde distintos adultos lo guían y que tales sistemas guardan una estrecha relación. La diferencia entre la familia y la escuela -en un análisis cualitativo- radica en el hecho de que la última institución persigue la formación de individuos productivos, responsables. De esta manera, el punto de partida de la disciplina escolar (y aún de la preescolar) es la permanente selección de las conductas útiles, adecuadas a las expectativas institucionales. Lo anterior, en términos de Foucault (1983) significa que aun cuando "el poder de la norma obliga a la homogeneidad, individualiza al permitir las desviaciones" (p. 184), esto quiere decir que el poder disciplinario (en las instituciones ajenas a la familia) hace útiles las diferencias individuales ya que, en el interior de la homogeneidad que es la regla, las ajusta unas a otras.

En este sentido, las diferencias individuales de cada niño se enfrentan al poder institucional. La institución intenta controlar sus conductas, sus emociones, pero también le permite adquirir nuevas habilidades. En el cruce de las instituciones, el niño desarrolla simultáneamente, bajo la guía del adulto, dependencia y autonomía.

CONCLUSIONES

De acuerdo a lo estipulado, la C.C.D. es un espacio concebido para brindar atención a niños en edad preescolar cuya finalidad explícita, en el discurso programático, es la de propiciar actividades tendientes a estimular el "desarrollo integral" del niño. El discurso, como lo vimos a lo largo de este trabajo, propone una instauración de una serie de prácticas que tanto la MC como su Auxiliar debían realizar para alcanzar los objetivos consignados.

No obstante, la práctica cotidiana pone de manifiesto que las diferencias entre el discurso previsto y la ejecución diaria, por el personal de cuidado, no son pequeñas y un claro ejemplo es la planeación de un día de trabajo común. Tal diversificación puede ser el producto de un proceso que no resulta simplemente vertical, es decir, la MC al llevar a la práctica las actividades que se sugieren para una jornada de 10.5 hrs., pone en juego habilidades de intervención con los niños, que parecen estar mediadas por su experiencia en el trato con éstos, más que como resultado directo del proceso de capacitación. Esto significa que las prácticas observadas desbordan los lineamientos planteados en el discurso programático. Y podría agregarse que la MC, no sólo evita la "traducción" de las prescripciones en práctica, y aunque así lo hiciera los niños no actúan de manera totalmente predecible.

Este aspecto resulta particularmente importante sobre todo si tomamos en cuenta que, como tal, el discurso propone -aún cuando se hable en términos propositivos- la normalización de las actividades tanto del personal como de los propios niños. A este respecto podríamos agregar que la C.C.D., sin reconocerse como una escuela o como una guardería, está pensada para erigirse como un espacio cuya práctica la asemeje al Hogar; no obstante, en la cotidianidad se asemeja a una institución escolarizada. Pero lo más importante resulta ser el hecho de que el objetivo subyacente de la normalización queda pospuesto, lo cual significa que el discurso pedagógico propuesto a manera de un "currículum oculto" articula el proceso de la socialización del niño a través de una pretendida homogeneización que, como vimos, en la C.C.D. por la reestructuración que hace la MC del discurso pierde efecto.

Si consideramos el caso de nuestro estudio, el personal de cuidado no asume de manera lineal el planteamiento del discurso. En esta "ruptura", que no se aleja totalmente de lo estipulado sino que lo reelabora hace evidente que dicho proceso no significa para las cuidadoras la mera ejecución a cabalidad de las propuestas. Aparece entonces en esta reestructuración lo que Bruner (1991) ha denominado como "psicología popular" y que se traduce en toda esa gama del sentido común que cobra significado dentro de contextos determinados por la propia cultura. En otras palabras, la experiencia personal de la MC con respecto al funcionamiento de la Casa, con los padres de familia y con los niños le permite articular un discurso propio dándole con ello "sentido" al discurso programático.

Sin que el programa lo estipule, la MC enfatiza normas (civildad e higiene, p. ej.) que dentro de la cultura de la que ella misma proviene adquieren significado por valorarse por los miembros que las comparten (los padres de familia). Contrario a lo formulado por el discurso del Voluntariado Nacional, respecto a los hábitos alimenticios, la MC y la Auxiliar establecen ritmos y tiempos que tienen un sentido: que los niños efectivamente coman; recordemos la dificultad que en el Hogar estudiado tenía la madre para lograr que las niñas terminaran sus alimentos.

Pero resulta aún más interesante destacar que, para los propios niños el proceso de la socialización no se vive tampoco de forma vertical, lo cual significa que a las exigencias adultas anteponen su propia elaboración. Recordemos aquí las constantes transgresiones en que los niños incurrieran oponiéndose a la autoridad y probando los límites de lo permisible. Es en este sentido que el niño empieza a una temprana edad -como se evidencia en el presente estudio- a construir su mundo social. El niño se opone a la regla en varias ocasiones y es a través de la comprensión de su uso -casi siempre por la explicación de la regla o por la sanción impuesta- que el niño se reconcilia con ella llegando incluso a hacerla explícita para otros niños. No puede entonces hablarse de un proceso unidireccional o simplemente vertical (del adulto hacia el niño), en tanto que no se trata de meras imposiciones adultas y asimilaciones pasivas por parte de los niños.

La experiencia del niño y el discurso de los adultos confluyen tempranamente. En el caso de los niños del estudio, se pudo observar el peso de lo que culturalmente significa "dejar de ser un niño pequeño"; a estos niños les ha sido asignado tanto el cuidado de los otros niños de menor edad, como la vigilancia del cumplimiento de las normas y el desempeño personal de más actividades "serias" que de juego (se les llegaba a segregar del juego colectivo infantil) y resulta muy interesante notar cómo la propia indiferenciación espacial por edades, dentro de la Casa de Cuidado Diario, hace que lo anterior resulte una experiencia cargada de significado para el niño que asume dicho rol.

Lo mismo puede decirse en el caso del Hogar de Origen, en donde la hermana mayor (una niña menor que el "más grande" de la C.C.D.) juega un rol similar. De aquí se desprenden por lo menos dos aspectos a considerar: uno se relaciona con el carácter de un compromiso no irrevocable de los niños con respecto a las normas de ambos espacios (piénsese que la niña, la hermana mayor, asume roles diferentes en estos espacios), y el segundo aspecto tiene que ver justamente con esa no separación o territorialización de acuerdo a las edades de la C.C.D. (y naturalmente del Hogar) aparece en condiciones semejantes, en efecto, a las que el niño puede estar expuesto dentro de la propia red parental y que no permite ratificar la anterior observación en el sentido de la elaboración adulta de discursos que para los niños cobran significado y que son compartidos por otros miembros de la cultura.

De igual manera desde la perspectiva adulta el juego infantil carece de valor. No está de más que recordemos que en múltiples ocasiones se sancionó su aparición en el momento del trabajo con los materiales didácticos, o bien que las simbolizaciones de los niños carecieran de significado para los adultos, lo que en ocasiones provocaba la indiferencia adulta. Se observó que la jornada de cuidado infantil sugerida, enfatiza el trabajo con materiales didácticos y como vimos este contexto supone la vigilancia estricta de los eventos que pudiesen alterar o modificar las expectativas adultas. Trabajar significaba hacer uso de espacios y objetos predeterminados y cualquier desviación de lo estipulado (o de lo esperado por las adultas) constituía una transgresión. Existe una clara determinación de las adultas para hacer evidentes las diferencias entre ambos contextos y lo que debía ocurrir dentro de ellos.

El juego era, por tanto, indisciplina y se le excluía del contexto de trabajo. Consideramos que esta postura olvida que la actividad lúdica tiene un alto valor en el desarrollo del niño. Un valor que no sólo se reduce a nivel de lo cognoscitivo o motor (manipulación de objetos, exploración etc.), sino que los juegos colectivos, por ejemplo, propician los contactos interpersonales de elevada carga emotiva y afectiva. Por medio del juego el niño puede empezar a darse cuenta de que otros (sus coetáneos) tienen intenciones semejantes o diferentes a las suyas, no se trata de seres egocéntricos pre-sociales, nuestros datos ponen de manifiesto que, aún cuando todavía sean muy pequeños pueden estructurar situaciones bastante complejas y elaboradas con gran ingenio que resultan altamente entretenidas para los participantes de un grupo. Un juego con estas características surge entre los "amigos", mientras que el "no-amigo" era invariablemente rechazado por alguno de (o todos) los miembros del grupo, sólo por mediación de algún adulto -generalmente a través de un invitación amable- era que el "no-amigo" era aceptado por los demás niños.

El juego en la C.C.D. propicia el surgimiento de las relaciones afectivas, rebasa a la interacción. Y no debe entonces sorprendernos que de la continua experiencia compartida entre los niños surgieran las amistades. Los amigos eran aquellos niños que se reconocían recíprocamente como tales aun cuando no pudieran elaborar más razones que las de compartir los juegos, ser compañeros de aventuras lúdicas. Los amigos además de jugar juntos compartían espacio y tiempo en otros contextos; así era común encontrarlos sentados comiendo juntos en la misma mesa, trabajar con los mismos materiales, compartir las simbolizaciones del juego y hasta tener pequeñas disputas.

Afirmar que los niños empiezan a comprender los sentimientos de los otros y a anticiparse a las emociones de los otros parece, desde esta perspectiva válido. En el estudio no se tiene suficiente evidencia de cómo, cuándo o de qué manera se construye lo anterior; sin embargo, los datos revelan que los niños pueden elaborar una serie de "estrategias" que les permitían reconocer los sentimientos o estados emocionales de los otros. La comunicación no verbal juega un papel primordial con respecto a los adultos y le permiten al niño identificar emociones, sino lo que se

espera de él. Es más el niño puede tener expectativas respecto del comportamiento adulto y entonces actuar en consecuencia. Debe entonces destacarse que, no sólo el lenguaje verbal es el que le permite al niño construir significados y con ello entrar a la cultura; la experiencia en el trato con los adultos le va proveyendo de otros canales de comunicación que también se articulan dentro del discurso o funcionan como apoyo del discurso. En la C.C.D., por ejemplo, una mirada escudriñadora junto a una advertencia seria, podía llegar a darle fin a un episodio no muy agradable: los berrinches.

Pero también los niños podían poner en juego diversas habilidades, si se les puede llamar así, para inoportunar a otros niños. En la C.C.D. pudimos observar las alianzas que se formaban entre un par de pequeños para molestar a un tercero. Estas alianzas no surgían de manera fortuita, al parecer la concepción del último por parte de los primeros ("el llorón", por ejemplo) hacía que constantemente lo molestran, lo que nos hace pensar que éstos habían "comprendido" cuál era la manera de hacerlo llorar.

La familia estudiada nos brindó claros ejemplos al respecto, mientras la madre implementaba tácticas o "estrategias" para intentar controlar los berrinches de las niñas, éstas adquieren un conocimiento o "comprensión" acerca de los estados emocionales tanto de la madre como de ellas mismas.

Lo anterior podría hacernos suponer que los niños empiezan a mostrar interés en el por qué y cómo se comportan las personas del modo en que lo hacen. Es decir, el interés de los niños parece no sólo centrarse en aspectos como los juegos y los juguetes, sino también en la experiencia relacionada con otros seres humanos, es decir, con el mundo social y con los estados emocionales de los demás.

Junto con el adulto, el niño empieza a entender el mundo que le circunda. Para que tal estructuración tenga lugar, el adulto juega un papel muy importante ya que al lado de éste el niño comienza a construir su mundo social; pero también las interrelaciones con sus coetáneos le posibilitan el establecimiento de puntos de comparación y referencia con respecto a él y a los otros.

En esta comprensión del mundo social el niño empieza a darse cuenta que las situaciones están regidas por normas. En el presente trabajo no se obtuvo evidencia suficiente que permitiera dejar en claro cómo se forma la conciencia moral en los niños; no obstante podemos aventurarnos a decir que el niño empieza a comprender las normas cuando llega a transgredirlas, el adulto las hace explícitas en múltiples ocasiones y castiga su omisión (como sucedía con

bastante frecuencia en la C.C.D.), aprueba la obediencia y el cumplimiento de ellas. Los niños transgreden lo explicitado y esto pone de manifiesto los actos volitivos de los mismos. El adulto no hace sino elaborar un discurso que le permite al niño "reconciliarse" con la norma. Tal discurso faculta al niño la posibilidad de aclarar la intencionalidad de la misma. Dicha intencionalidad deviene en lo que es aceptado o rechazado culturalmente.

Por cuanto a los niños, no se trata entonces, de un simple adaptarse al medio preexistente, sino que el proceso de socialización permite una integración para formar "parte activa de", en la que el adulto y el niño participan en la construcción de significados.

En esta construcción, la parte adulta antepone también su propia elaboración de lo dado. En el caso particular de nuestro estudio pudimos constatar la forma en la cual el discurso programático adquiere nuevos matices en tanto que la MC y la Auxiliar actúan guiadas más bien por su experiencia en el trato con los niños. Como lo indicábamos al principio, aún cuando el discurso programático promueva un sinnúmero de actividades, con la pretensión de satisfacer las necesidades de cuidado infantil de la población usuaria, la práctica cotidiana revela la gran cantidad de diferencias entre lo consignado y lo efectivamente realizado.

Encontramos entonces que, las prácticas específicas que se realiza en la C.C.D. estudiada son una combinación compleja de las prescripciones que aparecen -de forma propositiva- en el discurso programático y de saberes cuyo origen es más bien la experiencia cotidiana cultural. Algunas de las prescripciones del discurso programático son abstractas puesto que no toman en cuenta el significado o las circunstancias cotidianas de ciertas actividades concretas (p. ej. la alimentación).

En el caso del Hogar las prácticas instituidas son un complejo de saberes cotidianos y algunos otros provenientes de lo que suponemos eran los puntos de vista de los especialistas (la madre en sus discurso hace mención de "etapas del desarrollo", por ejemplo). Aún así, el estilo de crianza adoptado, manifiesta lo que para ella adquiere significado.

Considero conveniente destacar que las diferencias en cuanto a las relaciones de las adultas cuidadoras o de los padres con los niños, pudieran tener su origen en lo que cada institución espera del niño. Si bien es cierto que en la C.C.D. se pretende maximizar el desempeño cognitivo de los niños también lo es el hecho de que para ambas instituciones, la disciplina es altamente valorizada. Se quiere entonces centrar la atención en el hecho de que el desarrollo cognitivo de los niños es una novedad histórica reciente que no se ha difundido de igual manera entre todos los sectores de la sociedad. Sólo lo han incorporado aquellos sectores (medios y altos) que tienen mayor contacto con las recomendaciones de los especialistas y que están en

condiciones de experimentar éstas como formas de expresar su amor por los hijos. Para otros sectores sociales, la educación temprana de los niños está centrada en la aprobación de ciertas formas de convivencia interpersonal relativas a la disciplina, el orden, la civilidad ("buenos modales"), etc. y no se da tanto énfasis al desempeño cognitivo.

La MC parece encontrarse en una situación mixta: por su extracción social es más probable que ponga el énfasis en la socialización de las formas de relación interpersonal componentes de los buenos modales, mientras que por su relación con el Voluntariado Nacional es introducida -vía la capacitación- en la importancia de maximizar el desempeño cognitivo de los niños.

Dicho de otra manera, el problema de la capacitación de las MC no consiste sólo en cómo transmitir un conocimiento que de por sí es evidente y aceptable sino que en el fondo implica un cambio de perspectiva global acerca de la infancia y del papel del adulto en el desarrollo infantil que no tiene por qué ocurrir inmediatamente y sin resistencias. Por el momento no podemos profundizar más en esta cuestión, pero consideramos constituye un problema digno de un examen más detenido en futuras investigaciones.

Con lo expuesto hasta el momento podría decirse que el hecho de que en la C.C.D. estudiada no se diera mucho énfasis al desarrollo cognitivo de los niños, no significa que la vida en la institución tuviera un efecto menos importante sobre de éstos.

Y en el caso del Hogar, las expectativas de la madre están más bien relacionadas con la pronta "transformación" de los niños en seres independientes. Un ejemplo lo veíamos en las constantes situaciones en las que a pesar de la corta edad de las niñas, la madre les permite elegir entre algunas opciones. La forma de vida de la madre -como único sostén de la familia- podría dar cuenta de las significaciones que se estructuran como dinámica.

La magnitud de las diferencias entre lo ocurrido en la C.C.D. y en el Hogar no debieran entenderse como una simple reducción en cuanto a sus expectativas. Muchas de las significaciones se originan en las concepciones que los adultos pueden tener acerca de los niños y en este sentido es que resultaría riesgoso hacer comparaciones o intentar hacer generalizaciones; el énfasis debe hacerse más bien en aquello que dentro de las "formas de vida" de cada institución cobre significado en la construcción del mundo social.

Para nosotros, parece quedar claro que la diversidad de las situaciones a las que se enfrentan los niños (del estudio) enriquecen la construcción de su mundo social. Hablar, como se pretende en muchos estudios, de estratos

sociales determinados por sí mismos no puede ayudarnos a entender gran cosa acerca de los procesos por los cuales el niño es integrado al mundo social. Lo mismo ocurre con las pretensiones de generalizar patrones de conducta y etapas psicosexuales para tratar de explicar el desarrollo del niño y su integración en el mundo social. Analizar un discurso programático de forma aislada tampoco permite entender el proceso de la socialización temprana de los pequeños. No puede, de igual forma, reducirse la socialización a un proceso de "normalización" o "adaptación". Debe apoyarse la idea de interpretar o desentrañar los significados que permean dentro de las instituciones de la socialización y entre los actores en escena.

Como psicólogos, necesitamos comprender que la iniciación del niño en la cultura (la familiar, la de las guarderías, etc.) se ve favorecida por lo que Stern (1978) ha denominado la "armonización", es decir, que mediante el ajuste de las expectativas del niño y de las expectativas adultas se crean formatos de interacción, pequeños mundos contruidos conjuntamente, en los que se interactúa de acuerdo con las realidades sociales que se han creado en sus intercambios. Esta es, para el niño, la construcción de su mundo social, de su cultura inmediata.

En el mismo sentido, se podría señalar junto con LeVine (1984) que la etnografía no es un simple impresionismo inferior a las formas de descripción científica; la consecuencia de considerar tan vagamente la etnografía es que se subestiman las propiedades de la cultura que para el investigador y su experiencia son cruciales.

Cuando inicié la investigación concebí la socialización infantil como un proceso de adaptación -como de hecho título esta Tesis-; la evidencia obtenida a través de la observación participante y del análisis cualitativo de las significaciones culturales implicadas en el proceso de la socialización me conducen a considerar que dicho proceso es algo más que una adaptación y que contiene tanto la reproducción como la producción infantil (en tanto que elaboración o construcción) del mundo adulto, lo cual apunta a ver a la socialización (y como consecuencia, también al niño) no como un proceso vertical, sino uno en el que el niño es un ser activo.

En el análisis teórico de tal proceso apunté que, "la socialización es adaptación en tanto que le permite al individuo responder a tipos diversos de requerimientos sociales inevitables y lo hace en la medida de sus posibilidades" (véase el capítulo III lo relacionado con la instauración de la disciplina). Lo anterior en parte es cierto ya que, como lo demuestran los múltiples ejemplos citados en este trabajo, los niños "responden" a una gran cantidad de demandas sociales.

Sin embargo, no sólo avanza de esta forma la socialización infantil. Lo que intento destacar es lo siguiente: para saber cómo tiene que responder a estos requerimientos sociales, el niño no sólo tiene que aprender un cúmulo de reglas y luego llevarlas a cabo, es decir, los pequeños no son seres que asimilen (pasivamente, o simplemente imiten) convenciones y las ejecuten ante las solicitudes adultas.

Los hallazgos del trabajo de campo demuestran que el niño lleva lo observado en el mundo adulto hacia sus interacciones con otros niños (particularmente en el juego) para apropiarse de esas "formas de vida" adultas y darles sentido en su mundo. Más no se trata de simples reproducciones en miniatura. Para hacer suyo el mundo social el niño tiene que experimentarlo.

Pensemos por ejemplo, en la constante vigilancia que la MC hacía de las reglas y la relación estrecha con el rol asignado al "más grande" de los niños respecto a cuidar el cumplimiento de las mismas en ausencia de los adultos. El niño "más grande" asume su rol: hacía constantes correcciones -como la Madre Cuidadora- y los demás niños obedecen. El aceptar las correcciones de aquel niño supone que, en lo implícito, reconocen que el "más grande" puede corregirlos lo que por añadidura sugiere que son los "más grandes" (o los adultos) quienes vigilan las normas, a quienes hay que obedecer y de quienes hay que cuidarse.

El conocimiento social se va complejizando a medida que el niño se involucra en distintos ambientes y con diversos actores dentro de situaciones cada vez más "significativas".

No se pretende enmendar una falta o intentar mostrar únicamente coincidencias entre un marco teórico y la evidencia empírica; lejos de eso sólo se quiere compartir una reflexión acerca de las concepciones que del desarrollo social infantil estamos acostumbrados a considerar, al hacer interpretaciones. Pasamos por alto la complejidad de las interacciones y las situaciones cada vez más significativas a través de las cuales el niño construye su mundo social.

Cuando llevamos al cabo investigaciones controladas en las que se pretende la predicción de las conductas, por lo general realizamos interpretaciones "a priori" que luego comprobamos mediante diversos tipos de análisis que dejan de lado las "intenciones" de nuestros "sujetos"; el resultado extremo queda expresado en el intento de modificarlos a través de lo que bien podría denominarse la "psicología del psicólogo". Nos armamos de marcos teóricos "generales" para interpretar o, al menos intentar explicar la complejidad de las particularidades.

Bruner (1991) ha planteado una posición interesante respecto al psicólogo y su psicología. Textualmente afirma: "...comprender cómo interpretan sus mundos los seres humanos y cómo interpretamos nosotros sus actos de interpretación y si damos por

susuesto que el objeto de la psicología (como el de cualquier empresa intelectual) es lograr la comprensión, ¿por qué nos resulta siempre necesario comprender con antelación a los fenómenos que hay que observar (que es a lo que se reduce la predicción)? ¿No son preferibles las interpretaciones plausibles a las explicaciones causales, sobre todo cuando para lograr una explicación causal nos vemos obligados a artificializar lo que estudiamos hasta el punto que casi no podemos reconocerlo como representativo de la vida humana?..." (p. 14).

Algo similar podría ocurrirle a las concepciones teóricas, no podemos concebir una generalidad de la que tenemos que abstraer aquello que se asemeje a lo observado, a lo vivido por nosotros para después sencillamente aceptarlo o rechazarlo. Justamente un reflexión derivada de las interpretaciones que hacemos debiera llevarnos a replantear las maneras como hemos interpretado a los fenómenos.

Se debe entonces considerar a los propios participantes del proceso, con el fin de que puedan tener mayor lucidez respecto del papel que están jugando en el establecimiento de las formas de vida que caracterizan a las instituciones, de modo que puedan conocerse como productores de un guión que ellos mismos han escrito.

BIBLIOGRAFIA

- Apple y King. ¿Qué enseñan las escuelas?." En: Velasco Maillo, García Castaña y Díaz de Rada. Eds.(1993). Lecturas de Antropología para Educadores. Barcelona. Trotta.
- Bárcena, M.C. (1982). La Educación Preescolar como Institución Socializadora. Institución y Práctica Pedagógica. Tesis de M. en C. CINVESTAN. IPN. México.
- Blood, B. y M. (1980). Sociología del Matrimonio. Pax. México.
- Baumrind, D. "The development of instrumental competence through the socialization". En: A.D. Pick (ed) Minnesota Symposia on Children Psychology. V. 7. Minneapolis. The University of Minnesota Press. (1973). Trad. Juan José Yosseff Bernal. ENEP-I.
- Bronson, B. (1980). Development in Behavior with Agecmates during the Second Year of Life. Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1991). Actos de Significado. Más allá de la Revolución Cognitiva. Madrid. Alianza Editorial.
- Buxó, R.M. La cultura en el ámbito de la cognición. En: Fernández Martorello et. al. (eds). Sobre el Concepto de Cultura. (1984). Mitre. Barcelona
- Calvo, B. "Etnografía de la Educación". Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales. V. XII Num. 42. 1992. CONACyT. depto. de Antropología Social UAM-Iztapalapa. p. 10-26.
- Corona, J. (1989). Aproximación Psicosocial al Estudio de la Familia. UAM-Xochimilco. Tesis de Licenciatura. México.
- Clark-Stewart, A. (1985). Guarderías y Cuidado Infantil. Madrid. Ediciones Morata. Serie Bruner.
- Corsaro, W. A. "Entering the child's world/research strategie for field entry and data collection in a preschool setting". En: J.L.Green & S. Wayac (eds) (1981). Etnography and language in Educational Settings. Norwood. New Jersey. Ablex Publishing Corporation. Cap. 6.
- De Barbieri, T. (1979). Mujeres y Vida Cotidiana. SEP. 80/60. México.

Documentos de Circulación Interna del Voluntariado Nacional.

-Carpeta de Información Básica del Voluntariado Nacional. 1990. México

-Las Niñas y los Niños de 18 meses a 6 años. Serie Casas de Cuidado Diario. SEP/UNICEF. Num. 3. 1990. México.

-La Planeación del Trabajo Diario. Serie Casas de Cuidado Diario. SEP/UNICEF. Num. 3. 1990. México.

-La Alimentación Nutritiva. Serie Casas de Cuidado Diario. SEP./UNICEF. 1990. México.

Dunn, J. y Kendrick, C. (1982). Hermanos y Hermanas. Amor, envidia y comprensión. Madrid. Alianza Editorial.

Dunn, J. (1986). Relaciones entre Hermanos. Madrid. Ediciones Morata. Serie Bruner.

Dunn, J. (1993). Los Comienzos de la Comprensión Social. Buenos Aires. Nueva Visión. SAIC.

Durkheim, E. (1979). Educación y Sociología. Bogotá. Linotipo.

Eckerman, C. et. al. 1980. The growth of social play with peers during the second year of life. En: Garvey, C. (1985). El Juego Infantil. Madrid. Ediciones Morata. Serie Bruner.

Foucault, M. (1983). Vigilar y Castigar. México. Siglo XXI Editores.

García, S. y Vanella L. (1992). Normas y Valores en el Salón de Clases. México Siglo XXI Editores.

Garvey, C. (1985). El Juego Infantil. Madrid. Morata. Serie Bruner.

Geertz, C. (1987). La Interpretación de las Culturas. México. Gedisa.

Hannerz, U. (1986). Exploración de la Ciudad. México. Fondo de Cultura Económica.

Herrera, S.F. (1993). Padres que Trabajan. Doc. Inédito. México. BNEP-I.

- INEGI. Censo Poblacional. 1990. México.
- Jackson, P. (1975). La Vida en las Aulas. Madrid. Marova.
- Kaye, K. (1986). La Vida Mental y Social del Bebé. España. Paidós.
- LeVine, R.A. "Properties of culture: an ethnographic view". En Shweder, R.A. & LeVine, R.A. (Eds.) Culture Theory. Essays on Mind, Self and Emotion. Cambridge, Cambridge University Press, 1984. pp. 67-87.
- Lomnitz L.A. (1980). Cómo sobreviven los marginados. México. Siglo XXI Editores.
- Moore, G.T. "The physical environment and cognitive development in child care centers." En: Simon, W.C. y Thomas G.D. (1987). The Built Environment and Child Development. Plenum Press. New York.
- Mozère, L. y Aubert, G. (1985). Guarderías. Experiencias, descubrimientos y perspectivas. México. Gedisa.
- Mueller y col. "Infant-infant interaction". Child Development. 1983. V. 43-49.
- Mueller y Lucas. "The origins of social skills an interaction among play group toddler". Child Development. 1984. 48. 54-61.
- Opie, I. y P. "Children's games. Child Development." (1980). En: Garvey, C. (1985). El Juego Infantil. Madrid. Ediciones Morata. serie Bruner.
- Paradise, L.R. "Socialización para el trabajo. La interacción maestro-alumno en la escuela primaria." I.P.N. D.I.E. (1979). En: Calvo, B. Etnografía para la educación. Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales. Vol. XII. Num. 42. (1992). CONACyT depto. de Antropología Social de la UAM-Iztapalapa.
- Pedersen, F.A. "Las influencias del padre vistas en un contexto familiar". En: M.E. Lamb (ed). The Role of the father in Child Development. U.S.A. John Wiley & Sons (1981). 2nd Edition. Tr. Salvador Sapién. ENEP-I.
- Piaget, J. (1984). Psicología del Niño. Madrid. Morata.
- Piaget, J. (1987). La Formación del Símbolo en el Niño. México. Fondo de Cultura Económica.

- Power, T.G. y Parke, R.D. "El juego como contexto para el aprendizaje temprano". En: L.M. Laosa & I.E. Sigel (eds). Families as learning Enviroments for Children. New York. Plenum Press. (1982). tr. Susana Robles Montijo. ENEP-I.
- Prescott, E. "The enviroment as organizer of intent in child-caresettings". En: Simon, W.C. y Tomas, G.D. The Built Enviroment and Child Development. (1987). Plenum Press. New York.
- Rayna, S. Sinclair, H. y Stambak, M. "Los bebés y la física." En: Sinclair, H.; Stambak, M.; et. al. Los Bebés y las Cosas. (1982). Buenos Aires. Gedisa.
- Rubenstein, J. y Howes, C. "The effects of peers on toddler interaction with mother and toys." Child Development 7. 1976.
- Rubin, Z. (1981). Amistades infantiles. Madrid. Morata. Serie Bruner.
- Shatz y Gelman. "The developmet of communications skills: Modification in the speech of young children as function of tehlistener". Monographs of The Society for Research in Child development. 1973. 38 (152).
- Shweder, R. A. "Cultural psychology -what is it?." En: J.W. Stigler, R.A. Schweder & G. Herdt (eds). Cultural Psychology Essays on Comparative Human Development. (1990). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, D. (1978). La Primera Relación Madre-Hijo. Madrid. Ediciones Morata. Serie Bruner.
- Verba, M.; Stambak, M.; Rayna, S. y Bonica, L. Intercambios en una situación de exploración de objetos. En: Stambak, M.; Barriere, M.; et. al. (1984). Los Bebés entre ellos. Descubrir, jugar, inventar juntos. Barcelona, Gedisa.
- Vygotski, L.S. (1988). El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona. Grijalbo.

ANEXOS

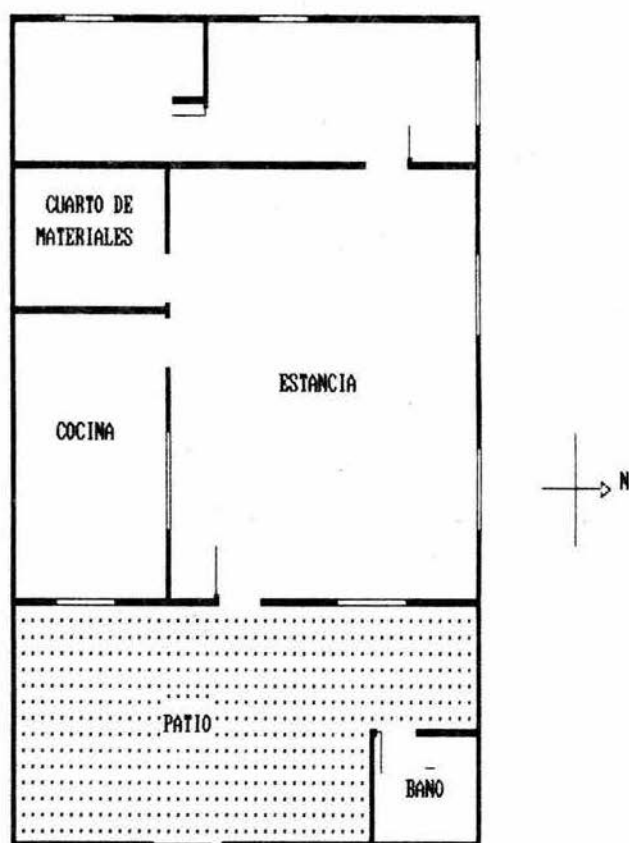


Fig. 1 Espacio físico de la C.C.D.

La puerta de acceso comunica directamente la calle con el patio, representado por la zona sombreada. La estancia se encuentra ocupada por mesas y sillas. De forma contigua se hallan la cocina y el cuarto de materiales didácticos. Las zonas representadas en blanco, corresponden a espacios propios de la Casa-habitación que no eran transitados por los niños.

CASA DE CUIDADO DIARIO

PERSONAL	EDAD	NIVEL DE ESTUDIOS
Madre Cuidadora (MC)	50 Años	4o. De Primaria
Auxiliar (Aux)	14 Años	2o. De Secundaria
NIÑOS ASISTENTES		
COMPAÑEROS OCASIONALES		SEPARADA
Jaime (4;0)		
José Luis (3;6)	Julio (2;8)	Cynthia (2;7)
	Juan Carlos (3;6)	
	Luisa (3;8)	
	Francisco (2;7)	
		Mara (1;8)
		Valeria (0;11)
AMIGOS RECONOCIDOS POR LOS DEMAS		GUARDAN PARENTESCO ENTRE SI: HERMANAS

Tabla 1

En la tabla aparecen los miembros integrantes de la Casa de Cuidado Diario: Personal de Cuidado y niños asistentes. Se presentan las agrupaciones comúnmente observadas entre los niños.