

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA**  
**Tesis Licenciatura en Sociología**

**Normas y comportamiento en Educación Inicial.  
Racionalidad en el estado preconvencional**

**Verónica Figueroa Garrido**

Tutor: Tabaré Fernández

**2012**

“ ... A mí me da a pensar que tiene poco espacio y no le entra...porque en la casa no le desarrollaron la capacidad de pensamiento...” (Maestra del nivel 5 años)

## RESUMEN

La transición de la familia a la escuela representa para el niño mucho más que pasar de dedicar su tiempo exclusivamente en el hogar y comenzar a dedicar un tiempo significativo en la escuela. Representa uno de los eventos más importantes que ocurren en la vida del niño, por ser uno de los primeros eventos que marca un cambio de rol y como tal una modificación en las expectativas que se tienen sobre su conducta. Por tanto, el niño deberá emprender la difícil tarea de adaptarse a las normas escolares para satisfacer dichas expectativas.

Sin embargo en ocasiones, el niño no logra actuar conforme a las normas y adopta un patrón de comportamiento desviado durante su trayectoria escolar que los maestros no logran revertir. Dicha problemática y el modo en que suele abordarse el tema, me ha impulsado a analizar el relacionamiento de los niños con las normas escolares.

El estudio adoptó una mirada inusual a la hora de analizar este fenómeno en la infancia: el enfoque de la teoría de la elección racional. De ésta manera, se analizó el comportamiento de los niños desde la interacción que entabla con el maestro/a, identificando las normas, las recompensas y sanciones que definen la estructura de incentivos que el niño contempla al momento de decidir el futuro curso de su acción. Asimismo, se complementó dicha perspectiva teórica con las ofrecidas por la Teoría de la Reproducción de Basil Bernstein, la Teoría de la Socialización Diferencial según sexo y la Teoría cognitivo-evolutiva de Jean Piaget. De éste modo se incorporaron cuestiones referidas a clase social, género y edad del niño al momento de interpretar las motivaciones que impulsan al niño a desviarse o no de las normas.

El estudio se realizó con niños del nivel cinco años de tres escuelas públicas de Montevideo de contextos socio-culturales muy diversos (muy desfavorable, desfavorable y favorable). Dada la dificultad de manipular los tratamientos, éstos se manipulan “naturalmente”, y que los casos serían estudiados en su “contexto real”, se optó por un diseño de investigación cuasi-experimental en general y de caso múltiple con grupo de comparación no equivalente en particular. La información se relevó mediante una triangulación profunda de técnicas (observación, entrevistas y encuesta) con el fin de fortalecer la validez interna dado la ausencia de asignación aleatoria de tratamientos y de grupo aleatorio de comparación.

Se espera que el producto de éste trabajo contribuya, no sólo con el lector maestro al momento de planear nuevas estrategias para que el alumno respete las normas, si no también con el resto de los lectores para que se animen a concebir el comportamiento de los niños como el resultado de sus intereses, deseos y motivaciones, que lo incentivaron a decidir actuar de una u otra forma.

Ed. Zúñiga X  
Gómez X

## ÍNDICE

### I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

<b>1. Tema y problema</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Pregunta de Investigación</b> .....	<b>1</b>
Pregunta general .....	1
Preguntas específicas .....	1
<b>3. Justificación del problema de investigación</b> .....	<b>2</b>
Justificación social .....	2
Justificación sociológica .....	2
<b>4. Objetivos de la investigación</b> .....	<b>2</b>
Objetivo general .....	2
Objetivos específicos .....	2

### II ANTECEDENTES Y MARCO DE REFERENCIA

<b>1. Antecedentes</b> .....	<b>3</b>
Antecedentes Internacionales .....	3
Antecedentes Nacionales .....	4
Aspectos polémicos de los antecedentes presentados .....	4
<b>2. Teoría de la elección racional y Teoría cognitivo-evolutiva de Jean Piaget</b> .....	<b>4</b>
El niño como ser racional .....	5
¿Qué información necesita el niño? .....	5
¿De dónde obtiene la información? .....	6
Maximización ¿cuáles son los beneficios que obtiene el niño por desviarse de la norma? .....	6
Incertidumbre ¿Cómo sancionará y recompensará la maestra en el futuro? .....	6
Revisión del modelo de elección racional desde la psicología cognitiva .....	7
Prioridad a la base sensorial .....	7
Prioridad a la dimensión temporal .....	7
Prioridad a la inmediatez de sanciones o beneficios .....	8
<b>3. Debilidades del modelo de elección racional: incorporación de la perspectiva de clase y género</b> .....	<b>8</b>
Clase social .....	8
Clases, códigos y control .....	8
Clases sociales y pedagogía .....	8
Género .....	10
Teoría de la socialización diferencial .....	10
"Curriculum oculto" .....	11
Interpretación de la norma según sexo .....	12
<b>4. Conceptos principales</b> .....	<b>13</b>
Delimitación conceptual de las normas escolares .....	13
¿Qué transmiten las normas escolares? .....	13
¿Cómo se transmiten las normas escolares? .....	13
¿Cómo se regula el cumplimiento de las normas escolares? .....	13
Clase social y género .....	13

<b>5. Hipótesis de investigación.....</b>	<b>14</b>
---	-----------

### III METODOLOGÍA

<b>1. Estrategia general de Investigación .....</b>	<b>14</b>
<b>2. Selección de los casos.....</b>	<b>14</b>
Selección del nivel y el grupo .....	15
<b>3. Operacionalización de los conceptos principales .....</b>	<b>15</b>
Orden normativo.....	15
Conducta desviada y conforme.....	16
Clase social de la familia .....	16
Género .....	16
<b>4. Técnicas .....</b>	<b>16</b>
<b>5. Análisis de no respuesta.....</b>	<b>16</b>
Casos .....	17
Observaciones truncadas por inasistencias.....	17
Cuestionarios no devueltos.....	17
Tratamiento de la no respuesta para dos variables específicas.....	17
Antecedentes comportamentales .....	17
Clase social.....	18
<b>6. Validez y Confiabilidad ex- post de los datos producidos.....</b>	<b>18</b>

### ANÁLISIS

#### IV DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS

<b>1. Espacio, tiempo, organización y alumnado.....</b>	<b>19</b>
Contexto y comportamiento .....	19
Dimensiones del contexto.....	19
<b>2. Descripción transversal de los tres casos.....</b>	<b>20</b>
Información general de los casos .....	20
Estructuración del tiempo y el espacio escolar .....	21
Organización del centro.....	23
Movilidad de la población escolar .....	23
<b>3. Conclusiones del capítulo.....</b>	<b>24</b>

#### V ORDEN NORMATIVO

<b>1. Preludio .....</b>	<b>25</b>
<b>2. ¿ Cuáles son las normas que integran el orden normativo de la escuela?.....</b>	<b>25</b>
Normas de Tiempo .....	26
Normas de Seguridad.....	27
Normas de Higiene .....	27
<b>3. ¿Cuál es el costo por transgredir las normas? .....</b>	<b>27</b>

<b>4. ¿Cuál es el beneficio por respetar las normas?</b> .....	<b>28</b>
<b>5. ¿Cómo se le transmite al niño la información sobre el orden normativo?</b> .....	<b>29</b>
Análisis del proceso de transmisión de normas .....	30
<b>6. Conclusiones del capítulo</b> .....	<b>31</b>

## **VI TRAYECTORIAS COMPORTAMENTALES**

<b>1. Introducción</b> .....	<b>32</b>
<b>2. ¿Quiénes se desvían y quiénes no?: caracterización del comportamiento de los niños según clase social y género</b> .....	<b>33</b>
Sexo y desviación.....	33
Sexo y desviación controlando por clase social .....	34
<b>3. Base sensorial, temporalidad y conducta: Hipótesis nº 2 y 3</b> .....	<b>35</b>
Dificultades encontradas para testear las hipótesis .....	35
Recompensas y temporalidad .....	36
Sanciones y temporalidad.....	36
<b>4. Antecedentes comportamentales y desviación</b> .....	<b>37</b>
<b>5 Conclusiones del capítulo</b> .....	<b>38</b>

<b>VII CONCLUSIONES FINALES</b> .....	<b>39</b>
---------------------------------------	-----------

## **VIII BIBLIOGRAFÍA**

## **ANEXOS**

### 1. Tema y problema

Al ingresar a la escuela, el niño comienza a formar parte de un grupo, que como todo grupo social, establece determinadas normas. Estas definen situaciones y comportamientos considerados apropiados para el grupo, distinguiendo las conductas “obligatorias” y “prohibidas”. Dicho orden normativo genera las condiciones necesarias para que el niño comience a desarrollar determinadas habilidades académicas e incorpore ciertos hábitos.

Sin embargo, las respuestas de los niños hacia dichas normas no constituyen un todo homogéneo. Es posible encontrar niños que respetan todas las normas, otros que se desvían pero que el control intra-escolar logra orientar dichas conductas nuevamente hacia conductas valoradas dentro del grupo y finalmente aquellos que mantienen un patrón de comportamiento desviado durante un largo período de tiempo. El niño con un patrón de comportamiento desviado en la escuela puede presentar dificultades en su desempeño académico por no respetar las normas necesarias para el trabajo en clase e incluso quedar rezagados en el proceso de aprendizaje con respecto al resto de sus compañeros. Puede ser rechazado por el resto de los niños o por el grupo de pares al que desearía pertenecer e incluso puede verse afectada su integridad física si transgrede las normas de seguridad que se establecen en el centro educativo. A nivel grupal, aunque dependiendo de las características de los controles ejercidos por las maestras, puede incentivar conductas disruptivas en algunos de sus compañeros y/o dispersar la atención del resto del grupo afectando también el desempeño académico de muchos de ellos.

Por lo anterior expuesto, el tema general de dicho trabajo se inscribe dentro de la bibliografía que aborda la relación entre el niño y las normas escolares. Sin embargo, me he centrado específicamente en la relación entre el niño y las normas de higiene, tiempo y seguridad, que según informantes calificados en el tema, son las normas más difíciles de aprender en la primera infancia durante la transición de la familia a la escuela.

Aunque la mayoría de la bibliografía consultada, relaciona la conducta problemática con características específicas del niño y de su familia. En el presente trabajo, he orientado el análisis hacia los mecanismos de control ejercidos por la maestra en la escuela. De éste modo, he querido aportar una nueva perspectiva que sirva como insumo para la comprensión de la conducta desviada en la infancia, sin desconocer el aporte de numerosos trabajos acerca de la influencia de los condicionamientos de clase y género en el comportamiento escolar.

### 2. Pregunta de Investigación

Por lo anterior expuesto, la relación entre los mecanismos de control intra-escolar y la conducta del niño hacia las normas constituyó el eje central del presente trabajo e incluyó temáticas referidas a desigualdades de género y clase. La **pregunta general** que guió la investigación fue la siguiente: ¿Cómo es la relación niño-maestro, respecto al orden normativo escolar, en tres centros educativos de Educación Inicial?

Las **preguntas específicas** que guiaron la pregunta de carácter central fueron las siguientes: ¿Cuáles son las normas de higiene, seguridad y tiempo que integran el universo normativo de la escuela? ¿Se transmiten de forma diferencial en función del de la clase social del alumnado?, ¿Hay diferencias de género en su planteamiento? ¿Cuáles son los incentivos a la conformidad con las normas que utilizan las maestras? y ¿Cuáles son los (des) incentivos a la conducta desviada? ¿Varían en función del sexo del niño? ¿Cómo influyen en la decisión del niño acerca de desviarse o no de las normas? ¿El sexo y/o la clase social a la que pertenece el niño, permiten discriminar entre conductas desviadas y conformes?.

### 3. Justificación del problema de investigación

Existen al menos cuatro razones que justifican el abordaje de la temática propuesta. Comenzaré mencionando aquellas que pretenden ser de interés social y continuaré con las que pretenden ser de interés sociológico.

#### 3.1 Justificación social

En primer lugar, el estudio de la conducta disruptiva se justificaría por la existencia de algunos estudios que han enfatizado en la relación existente entre la conducta de los niños y su trayectoria académica. Existe evidencia empírica<sup>1</sup> que ha demostrado que los problemas de conducta “van de la mano” con las dificultades en la adquisición de ciertas habilidades académicas. Esto se correspondería con lo que afirma Bernstein: “la naturaleza de la implicación del alumno en el orden expresivo de la escuela afecta su percepción y comportamiento ulterior” (Bernstein, 1988: 48).

En segundo lugar, las entrevistas con informantes calificados confirmaron que, en varias oportunidades, surgen dentro del centro educativo relaciones problemáticas entre los niños y las normas. De igual modo las maestras entrevistadas manifestaron dificultades a la hora de ingeniar nuevas estrategias que guiaran al niño hacia la conformidad. Por éste motivo, es que dicho estudio pretende ser útil para los maestros de Educación Inicial al momento enfrentar dichas situaciones.

#### 3.2 Justificación sociológica

En primer lugar, la revisión bibliográfica me ha permitido identificar que existen muy pocos estudios nacionales abocados a problematizar la conducta disruptiva en Educación Inicial. Cuando se aborda la relación problemática entre los niños y las normas escolares suele referirse a niños de edades superiores.

En segundo lugar, la bibliografía enfocada a tratar las causas de la relación conflictiva que muchos niños establecen con las normas, suele centrarse en características del niño y de la familia. Sin desconocer la importancia de dichos factores, en el presente trabajo me propongo ampliar el conocimiento en dicha área, aportando una nueva perspectiva que nos permita, entre otras cosas, encontrar las causas de la conducta desviada de las normas en el proceso mismo de interacción entre el niño y el maestro, incluyendo los deseos, motivaciones y evaluaciones que los niños realizan acerca de los mecanismos de control social que encuentran en el jardín

### 4. Objetivos de la investigación

El presente trabajo se propuso como **objetivo general** describir la conducta de niños, en Educación Inicial, en relación a los mecanismos de control intra-escolar que encuentran en la escuela y que suelen ser aplicados mayoritariamente por su maestra de grupo.

El cumplimiento del objetivo general supone la concreción de cuatro objetivos específicos. El **primer objetivo** fue identificar y describir los mecanismos de control en la escuela. Para lograrlo se optó por identificar y describir las normas de higiene, tiempo y seguridad en cada una de las escuelas así como también, los tipos de incentivos y (des) incentivos a determinados comportamientos. El **segundo objetivo** se propuso indagar acerca de la influencia de la clase social y el género del niño en los mecanismos de control. Para eso se intentó comparar el orden normativo de escuelas perteneciente a diferentes contextos socio-culturales y los mecanismos de control ejercidos a niños y niñas. El **tercer objetivo** implicó indagar sobre la relación entre los incentivos a la conformidad, los (des) incentivos a la conducta desviada y el comportamiento de los niños, para luego interpretar dichas relaciones. Para ello se

---

<sup>1</sup> Claudia Buchmann, Thomas A. DiPrete and Anne McDaniel, 2008: “*Gender Inequalities in Education*” en *The Annual Review of Sociology*.

optó por construir para cada niño un conjunto de trayectorias comportamentales relacionando las conductas con las sanciones y recompensas registradas durante el trabajo de campo. Finalmente, el **cuarto objetivo** fue analizar la conducta de los niños en función de su condición de clase y género.

---

## II ANTECEDENTES Y MARCO DE REFERENCIA

---

### 1 Antecedentes

En el presente apartado se exponen algunos de los estudios que han abarcado el relacionamiento del niño con las normas escolares. En primer lugar expondré algunos de los antecedentes internacionales encontrados, en segundo lugar los antecedentes de carácter nacional y finalmente mencionaré algunos aspectos polémicos de los estudios presentados.

#### 1.1 Antecedentes Internacionales

En Turquía, se destaca el estudio “*Comparación de perfiles de conducta problemática en niños turcos con TDAH y niños sin TDAH*” (Selda Ozdemir: 2010), en el cual se realiza una comparación de perfiles de conducta problemática en un total de 49 niños turcos con TDH (Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad) y niños sin TDH de la escuela primaria pública localizadas en Ankara, capital de Turquía. Los resultados de dicho estudio comprobaron que los niños que padecen de TDH manifiestan tasas más altas de comportamientos agresivos, problemas de atención y de incumplimiento de normas, que los niños que no padecen el trastorno. Demostrando, entonces, que existe una fuerte relación entre el trastorno y los altos niveles de conducta problemática en la escuela.

Un segundo antecedente considerado en el presente trabajo, fue realizado en México, Costa Rica y Chile: “*Construir responsabilidad-habilidad en la convivencia escolar*” (UNESCO: 2008). La citada investigación constituye un estudio descriptivo de 8 casos ( 3 escuelas privadas, 1 subvencionada y 4 rurales municipales) sobre la gestión innovadora que realizan en materia de convivencia escolar para lograr culturas más respetuosas, democráticas, inclusivas y solidaria. Se utilizó un enfoque cualitativo descriptivo, basado en entrevistas grupales o individuales en profundidad, observaciones, análisis de episodios críticos y de documentos. Los resultados obtenidos en ésta investigación son muchos, diversos y de una gran relevancia. Entre ellos se destaca que aquellas escuelas que se establecieron mejorar la relación entre los alumnos y las normas, y que la aplicación de ésta última sea óptima, utilizaban las siguientes estrategias: 1) involucrar a los estudiantes en la formulación de las normas 2) transmitir un número reducido de normas, sencillas y claras 3) establecer claramente las consecuencias por el incumplimiento de las normas 4) aplicarlas consistentemente con el fin de que los alumnos sepan como se espera que se comporten 5) ser congruentes con la situación.

En tercer lugar, es importante mencionar el estudio realizado en España: “*Evaluación de la conducta antisocial en el ámbito escolar*” (G.Buela-Casal: 2001). El objetivo de éste estudio era lograr identificar, en el ámbito escolar, a aquellos alumnos que se encuentran en riesgo de desarrollar un patrón de comportamiento (anti) social. Para lograrlo se les aplicó a 526 alumnos de tercer año de Educación Primaria, de primer año de Educación Secundaria y B.U.P<sup>2</sup> de un centro de enseñanza, la Escala de Conducta Antisocial ASB. La particularidad de dicha escala, reside en ser un cuestionario autoadministrado en el cual se le presentan al alumno diversas actividades a las que debe responder negativa o afirmativamente según las haya realizado o no a lo largo del último año. Los resultados obtenidos demostraron que existe una correlación positiva entre los resultados de la escala y la edad de los

---

<sup>2</sup> Bachillerato Unificado Polivalente

alumnos, en segundo lugar se detectaron variaciones según el sexo de los sujetos siendo mayor en los niños que en las niñas y finalmente se obtuvieron variaciones significativas según grado escolar.

### **1.2 Antecedentes Nacionales**

Finalmente es importante mencionar un estudio realizado en Uruguay: "*Factores de riesgo de trastornos conductuales y emocionales en la niñez: estudio comunitario en el Uruguay*" (Robert Kohn et al: 2001), que si bien no incluye el ámbito escolar, considero que el objetivo que se plantea y los resultados obtenidos son relevantes para el foco de mi investigación. El estudio se propuso identificar la influencia de factores de riesgo demográfico de la familia y del estrés psicológico de los padres en problemas de conducta de los niños que podrían dar indicios de dificultades emocionales en ellos. El presente estudio se llevó a cabo en 115 niños entre 5 y 15 años pertenecientes a Colonia del Sacramento y a dos barrios de Montevideo (Ciudad Vieja y Barrio Sur). El principal instrumento utilizado fue un cuestionario auto-administrado por los padres del niño referente a la Morbilidad Psiquiátrica (QMPI) del mismo para detectar problemas conductuales que podrían dar indicios de trastornos emocionales. Al mismo tiempo, los padres de los niños respondieron preguntas acerca de su propia salud mental y proporcionaron información acerca de sus características socio-demográficas (estado civil, escolaridad, ingresos familiares, religión, prestigio ocupacional). Lo relevante de ésta investigación radica en que sus resultados no demostraron asociaciones significativas entre los factores de riesgo demográfico de los padres y los puntajes obtenidos mediante el QMPI; no obstante la ciudad de residencia (Colonia o Montevideo) sí mostró una asociación significativa con los puntajes más altos en el cuestionario de Morbilidad Psiquiátrica, siendo los niños de Montevideo los que obtuvieron un menor puntaje. Finalmente los resultados obtenidos manifestaron que los problemas emocionales de los padres mostraron una relación directamente significativa con la presencia de dificultades en la conducta de los niños.

### **1.3 Aspectos polémicos de los antecedentes presentados**

La mayoría de los antecedentes presentados tienden a relacionar las conductas desviadas con problemas patológicos que reflejan la presencia de una enfermedad mental, con características propias del niño, tales como: edad y sexo y con problemas emocionales de los padres y sus características socio- demográficas. Sin negar la importancia de los antecedentes presentados, cabe mencionar que parece no ser frecuente optar por analizar si los mecanismos de control social, tanto sea en el ámbito escolar como en el ámbito familiar, logran que el niño encuentre ventajoso "regresar" hacia la conformidad o por el contrario lo impulsan hacia un círculo vicioso de desviación. Parecería omitirse en el análisis de la conducta a los deseos, motivaciones y evaluaciones que realiza el niño.

## **2 Teoría de la elección racional y Teoría cognitivo-evolutiva de Jean Piaget**

Lo primero que me interesa saber cuando me enfrente a un niño que se desvía de las normas, es saber por qué lo hace, cuáles son los motivos que lo impulsan a no respetar las normas y por ende a cometer actos "prohibidos" en la escuela, qué factores toma en consideración para decidir el curso que seguirá su acción (respetar o infringir la norma). Para intentar responder a éstas preguntas he optado por recurrir a los aportes de dos grandes teorías: la teoría de la elección racional y la teoría cognitivo-evolutiva de Jean Piaget. Aunque en apariencia podría pensarse que ambas posturas son opuestas, en el presente trabajo ha resultado provechoso utilizarlas como teorías complementarias.

El recurso a la teoría de Jean Piaget implica aceptar uno de los puntos más importantes de mi investigación: la edad en la que se producen los actos de inconformismo hacia las normas no es un dato más. Al momento de comprender la

conducta de un niño respecto a las normas es imprescindible tener en consideración el momento de la vida en el que se encuentra. No tener en cuenta éste aspecto, en mi opinión, es caer en un grave error. Implica no considerar la etapa del desarrollo cognitivo que el niño está atravesando y buscar "...al hombre en el niño, sin considerar lo que éste es antes de ser hombre" (Rousseau, 2000: 5). El niño de cinco años no realiza sus acciones porque las considere moralmente buenas o malas ya que el nivel de desarrollo intelectual en el que se encuentra no se lo permite. Por el contrario, tal como lo afirma Rousseau, son movidos por el cebo del interés, o del apremio de la fuerza. El niño conoce la utilidad generada por la obediencia y el detrimento de la rebeldía (Rousseau, 2000: 89). Por tanto, sería posible utilizar los aportes de la teoría de la elección racional para complementar la comprensión de la relación maestro-alumno y cómo éste último evalúa los mecanismos de control intra-escolar como incentivos y (des) incentivos a su conducta.

## **2.1 El niño como ser racional**

Se han producidos grandes cambios en los supuestos básicos de las teorías de la elección racional desde su modelo ortodoxo de la segunda mitad del siglo XX. Dichos cambios han modificado el modo en que se interpreta el comportamiento disruptivo desde la Teoría de la Elección Racional.

Desde la postura del modelo ortodoxo, se presentaba a un agente libre (sin determinantes socio-culturales) y con una estricta racionalidad, capaz de realizar cálculos perfectos basados en información completa acerca de las consecuencias de los posibles cursos de su acción. Todos éstos supuestos fueron las razones de fuertes críticas al modelo del actor racional ortodoxo y por ende, su posterior reformulación.

Para los objetivos del presente trabajo han sido de gran utilidad muchos de los conceptos utilizados en las teorías basadas en la elección racional en sus versiones más contemporáneas, tales como: información limitada, racionalidad paramétrica, incertidumbre y maximización.

**¿Qué información necesita el niño?:** Lo primero que deberíamos pensar es qué información necesita obtener el niño para decidir racionalmente el mejor curso de su acción y así satisfacer sus deseos. En primer lugar, se debería obtener información acerca de cuáles son costos por desviarse de las normas. Estos podrían dividirse en costos directos e indirectos. Los primeros refieren a sanciones por parte de la maestra para disuadir al niño a que lo vuelva a cometer en el futuro, el repudio de sus compañeros por violar normas que se hayan acordado previamente entre todos los integrantes del grupo, sentimientos de culpa, vergüenza, etc. Los costos indirectos refieren a aquellos beneficios que el niño deberá perder por decidir no actuar conforme a las normas, lo que denominaré recompensas perdidas.

En segundo lugar, debería obtener información acerca de cuál es la probabilidad de que efectivamente experimentará dichos costos. No intento referirme aquí a que el niño pueda asignar determinadas probabilidades a la ocurrencia o no de ciertos eventos, pero sí que basado en experiencias pasadas pueda tener cierta certeza acerca de si la maestra efectivamente suele sancionar los comportamientos desviados o si suele recompensar los comportamientos conformes. Éste es un aspecto importante, entre otros, utilizado por los estudios de la disuasión. Dichos estudios se han centrado en comprender el efecto que tiene en los individuos la certeza de que efectivamente experimentarían consecuencias negativas luego de cometer un acto de inconformismo hacia las normas. Desde ésta perspectiva se supone que cuanto mayor sea la certeza de que se sancionen los actos disruptivos, los individuos se sentirán menos incentivados a cometerlos. En caso contrario, cuanto menor sea dicha certeza, mayor el incentivo para desviarse de las normas (Trajtenberg & Aloisio, 2009:284).

Finalmente, el niño debería obtener información acerca de cuáles son los comportamientos considerados desviados dentro del grupo y cuáles no<sup>3</sup>. Los enunciados utilizados para dar a conocer dicha información son las normas. Estas pueden ser transmitidas desde el inicio del año por las autoridades de la escuela o formuladas en común acuerdo entre todos los compañeros del grupo a medida que van surgiendo determinadas conductas consideradas inadecuadas. Sea cual sea el caso, es necesario que el niño conozca que determinadas conductas son consideradas inadecuadas en la escuela y por tanto, penadas. Sólo de ésta manera, el niño podrá incluir en su decisión la idea de costos determinados por sanciones.

**¿De dónde obtiene la información?:** Lo segundo que deberíamos pensar es de dónde obtiene el niño la información acerca de las normas, las sanciones, las recompensas perdidas y la certeza de la aplicación efectiva de éstas dos últimas. Es posible que sean las autoridades del centro educativo, principalmente su maestra de grupo, las que le brinden al niño ésta información; mediante conversaciones informales, de forma explícita al momento en que algún compañero se desvía de las normas, mediante la redacción de las normas en carteleras o papelógrafos ubicados en el salón de clase, mediante imágenes o propuestas lúdicas, mediante la experiencia propia ante un primer acto de inconformismo, mediante los comentarios de compañeros que hayan sido sancionados por portarse mal, etc. Sin embargo, a diferencia de lo que afirmaba el modelo ortodoxo y tal como lo sugieren los modelos de rational choice, el niño no tiene acceso a toda la información relevante, no cuenta con información perfecta al momento de evaluar el curso de su acción. Asimismo, la obtención de cierta información podría ser costosa, ej: en los casos en que la norma no es transmitida junto con información sobre las sanciones por su incumplimiento, la información sobre éstas podrían obtenerse mediante un primer acto de inconformismo con dicha norma, lo que aumentaría los costos. El niño también podría suponer que el costo es 0.

**Maximización ¿cuáles son los beneficios que obtiene el niño por desviarse de la norma?:** Una de las dificultades al momento de interpretar ciertas decisiones humanas como producto de una elección racional es la ausencia de metas o beneficios económicos que guíen la acción. Sin embargo, éste es un supuesto ya superado por las teorías más contemporáneas. Los defensores de la postura rational choice han ampliado el espectro de posibles metas que guíen a los individuos. Si bien se mantienen las metas económicas, se incluyen otras, tales como: la diversión, el prestigio, el desafiar a la autoridad, el aumentar el status dentro del grupo de pares, etc. (Trajtenberg & Aloisio, 2009:281). También es posible realizar ésta analogía con el "mundo" de los niños. Sin duda alguna, el niño no experimentará beneficios económicos por desviarse de las normas escolares o por respetarlas, pero sí es posible que desee alguna de las otras metas mencionadas. No se trata aquí de medir el grado de gratificación que obtiene un niño al cometer tal o cual acto; no es posible conocer si siente un placer mayor por desafiar a la maestra que por obtener diversión desviándose de las normas. Sin embargo, sí es posible aceptar que como actor guiado por costos y beneficios, persiga alguna de éstas metas: el niño intentará maximizar dichos placeres y minimizar las experiencias negativas.

**Incertidumbre ¿Cómo sancionará y recompensará la maestra en el futuro?:** La crítica y posterior reformulación de los principales supuestos del modelo ortodoxo, implicó entre otras cosas, el pasaje de la concepción de un agente paramétrico a un agente estratégico. Desde la perspectiva clásica del modelo de la elección racional, el supuesto de información perfecta le permitía al agente predecir exactamente cuáles

---

<sup>3</sup> El lector podría preguntarse por qué he dejado éste punto para el final, pero he decidido que quizás se comprendiera mejor una vez interiorizado los conceptos de sanciones y recompensas perdidas mencionados anteriormente

serían las consecuencias de sus decisiones al imaginarse un mundo constante, donde el resto de los actores así como su medio no variaban y por tanto podían ser considerados como simples parámetros que debía incluir en su decisión. De éste modo, el actor paramétricamente racional toma sus decisiones sobre la base de sus expectativas sobre el futuro, sin concebir las expectativas acerca de las expectativas de los demás. Tal es el caso de una persona que, en busca de tranquilidad, se compre una casa en un terreno ubicado en una zona en desarrollo turístico sin concebir que quizás muchas otras personas tomen la misma decisión. De éste modo la zona perderá la tranquilidad y el individuo no alcanzará el resultado esperado<sup>4</sup>.

Por el contrario, el actor estratégicamente racional es capaz de concebir su medio como un juego en que ningún jugador posee una estrategia predominante e intentará anticipar las decisiones de los demás actores que podrían afectar la posibilidad de alcanzar el resultado que busca. Sin embargo, tomar decisiones tratando de contemplar las posibles estrategias de los demás, genera sentimientos de incertidumbres en el actor, al no poder predecir exactamente cómo se comportarán el resto de los actores. En cambio, un actor paramétricamente racional creerá estar tomando decisiones sin incertidumbre al suponer que conoce exactamente las consecuencias de sus actos.

Como se verá más adelante, parecería ser que el niño de 5 años se comporta como un ser paramétricamente racional y que no ha desarrollado aún la racionalidad estratégica.

## **2.2 Revisión del modelo de elección racional desde la psicología cognitiva**

Dada la revisión de los principales supuestos que se derivan del modelo de elección racional, la teoría es verosímil de ser utilizada en la comprensión del comportamiento de niños de 5 años en lo que respecta al relacionamiento con las normas de higiene, seguridad y tiempo. Sin embargo, existen al menos 7 supuestos que son discutibles desde la psicología cognitiva de Piaget y establecen la necesidad de introducir correcciones al momento de aplicarlo a niños de 5 años. A continuación se presentan alguna de éstas correcciones<sup>5</sup>:

1) **Prioridad a la base sensorial:** La evaluación del futuro curso de la acción se basa, principalmente, en la información acerca de experiencias pasadas. Dado que a los 5 años, el niño es incapaz de adjudicarles intenciones a los demás que le permitan predecir cuál será la respuesta de la maestra ante un eventual acto de inconformismo hacia las normas, es necesario que exista una experiencia previa de (dis) placer ó placer. Si la experiencia es de placer, intentará reproducirla en el futuro. De lo contrario, se verá disuadido a repetirla. Esto implica, que el niño de 5 años no es capaz de comportarse como un ser estratégicamente racional y por el contrario imagina un mundo constante dónde las experiencias que en el pasado le generaron placer, también lo harán en el futuro.

2) **Prioridad a la dimensión temporal:** Dado que la decisión de desviarse o no de las normas se basa en experiencias previas de placer o (dis) placer, la dimensión temporal es relevante para adjudicarle o no racionalidad al comportamiento de los niños. Este aspecto genera la necesidad de incorporar dicha dimensión al momento del análisis. La observación de un acto de inconformismo en un momento t1, no habilita a adjudicarle racionalidad a dicho comportamiento. Es necesario que se haya

---

<sup>4</sup> Ejemplo inspirado de un ejemplo encontrado en: Ludolfo Paramio, 2000: "Decisión racional y acción colectiva". CSIC. Madrid, España.

<sup>5</sup> El lector podrá encontrar el trabajo completo en el Anexo nº1: Supuestos cognitivos que se derivan del modelo de elección racional

observado si en el momento  $t_0$  el niño experimentó y conoció las consecuencias de la transgresión.

3) **Prioridad a la inmediatez de sanciones o beneficios:** a los 5 años ( y hasta los 7 años aproximadamente) el niño aún no logra construir una serie irreversible de los sucesos mediante la reversibilidad del pensamiento. Por ésta razón, cuando el niño experimenta las ganancias o costos de su comportamiento de forma demorada en el tiempo no es capaz de unirlos a una acción primera que ya realizó. Si un comportamiento disruptivo es sancionado de forma demorada, el niño considerará la transgresión como un comportamiento placentero y no lo asociará al (dis) placer que luego le generó la sanción. Por tanto, se verá incentivado a repetir la transgresión en el futuro. Al mismo tiempo, si un comportamiento conforme a normas es recompensado de forma demorada, el niño no lo asociará al placer que le generó la recompensa tiempo más tarde. Por tanto, se verá (des) incentivado a reproducirlo en el futuro.

### 3 Debilidades del modelo de elección racional: incorporación de la perspectiva de clase y género

La adopción del modelo corregido de elección racional no implica desconocer las debilidades que presenta dicha perspectiva; cuestiones que me propongo revisar a continuación. La teoría racional más “pura” supone que todos los sujetos desarrollan el mismo tipo de comportamiento maximizador. Las diferencias en las utilidades y las diferencias en los costos podrían tratarse como “aleatoriamente distribuidas” y por ende, no significativas. Sin embargo, es posible pensar que existen diferencias persistentes entre grupos de sujetos debido a que enfrentan restricciones distintas. Este aspecto, en mi opinión, permitiría incorporar la perspectiva de género y clase. Me concentraré primero, en el enfoque con que Basil Bernstein trata la relación entre las clases sociales, el lenguaje escolar y la socialización familiar. Y en segundo lugar, me centraré en la teoría de la socialización como núcleo reproductor de las desigualdades de género

#### 3.1 Clase social

**Clases, códigos y control:** El niño en su rol de alumno y por ende su comportamiento hacia las normas de la escuela, estará moldeado por dos fuerzas: la relación de la familia con el orden que se imparte en la escuela y los mecanismos que ésta última utiliza para que el niño lo internalice. Desde la teoría de la elección racional se pone el énfasis en la segunda fuerza, que incluye a los incentivos y (des) incentivos que utilizan las maestras en la escuela y que expresan parte de la imagen de conducta, carácter y modales que intentan transmitir a todos los niños. Sin embargo, no pretendo omitir el efecto de la relación de la familia con el orden impartido en las escuelas como otra de las fuerzas modeladora del comportamiento del niño en el ámbito escolar.

La socialización familiar opera sobre una base material y una base lingüística que está (según Bernstein) fuertemente asociada a su posición de clase, sean en la clase obrera, sea en las clases medias. El elemento central es la transmisión y adquisición de un código lingüístico que organiza la estructura y pragmática de la comunicación en dos grandes formas: la *restringida* y la *elaborada*. El primer tipo de código es altamente probable de hallar en la clase obrera, en tanto que el segundo, en las clases medias. Cada uno genera un tipo de conciencia que influye en la “orientación intelectual, social y afectiva de los niños” (Bernstein, 1989: 149). Es decir, la clase social produce y reproduce un tipo de conciencia específico a través de unas formas de control sobre el comportamiento, nítidamente diferenciados: el control posicional (basado en la adscripción del individuo a un *status* general) y el control personal (basado en las particularidades de la persona). El autor hipotetiza que en general la clase obrera genera una forma de control posicional y las clases medias, aquellas más relacionadas con el trabajo simbólico, una forma de control personal.

Asimismo, sostiene que la escuela tiene por base un código elaborado y apunta al desarrollo de un control personal (al igual que en la clase media), lo que impone una diferencia estructural para los niños de la clase obrera.

Por tanto, entre la escuela y los niños de clase obrera podría existir una discontinuidad como resultado de dos sistemas de comunicación diferentes, que estimulan tipos de relacionamiento con las normas también diferentes. Mientras en la escuela parecería predominar el uso de un código elaborado donde las normas son transmitidas, en su mayoría, de forma tal que le conceden al niño la reciprocidad en la comunicación y no tan sólo el rechazo o la aceptación como ocurre con el código restringido en el seno de la clase obrera. Se le concede suma importancia a la capacidad de incorporar los intereses de sus compañeros y “ponerse en sus zapatos” para evitar la transgresión de las normas, se estimula la reflexión propia sobre las intenciones y motivos individuales; el concepto del yo se convierte en sí mismo en un área de indagación. (Bernstein, 1989: 158).

Sin embargo, desde la perspectiva del autor, el niño proveniente de un hogar de clase obrera ha sido socializado en un ámbito donde el universo normativo, la valoración de las normas, los modos de transmitir las, el modo de comunicar los costos y los beneficios por respetarlas o transgredirlas difiere de lo que encuentra en la escuela. Este aspecto podría generar las condiciones necesarias para que los controles sociales en la escuela dejen de funcionar, rechace su legitimidad y de quienes los aplican. Dicha discrepancia, se encontraría en menor medida entre los niños de clase media suponiendo que la discontinuidad entre el orden escolar y familiar es menor.

**Clases sociales y pedagogía:** Ahora bien, la escuela puede o no explicitar esta discontinuidad a través de su funcionamiento (académico o disciplinario), cuestión que se transforma en parte de un código escolar propio. El autor designa la explicitación como principio de clasificación fuerte, en tanto que la no explicitación como principio de clasificación débil. El principio de clasificación, fuerte o débil, indica en qué difiere un contexto de otro, proporciona la clave de las características distintivas del contexto y por ende, orienta al niño hacia lo que se espera de él, lo que es legítimo en ese contexto. Es decir, crea reglas de reconocimiento mediante las cuales el niño puede orientar su conducta en dicho contexto. La falta de reconocimiento de las características distintivas del ámbito escolar, puede producir una conducta inadecuada del niño. Por tanto, los niños que reconocen las características distintivas de la escuela están en una posición ventajosa respecto a ella que los que no lo hacen (Bernstein, 1998). El principio de clasificación fuerte da lugar a una pedagogía *visible* (PV) y el débil a una pedagogía *invisible* (PI). Bernstein plantea cómo cada uno de los tipos de pedagogía requieren de determinados prerrequisitos culturales y económicos (supuestos de clase) para que el niño las comprenda y adquiera. De éstos supuestos de clase se derivan consecuencias diferentes entre aquellos niños que son capaces de explotar las posibilidades de las prácticas pedagógicas y los que no, por encontrarse en una posición de desventaja estructural.

La pedagogía visible (PV), pone siempre énfasis en la *performance* del niño, en el producto externo del niño y si éste se ajusta a los criterios. De éste modo, cada uno de ellos queda clasificados de acuerdo con el grado en que su conducta se ajusta a dichos criterios. Apoyada en un criterio de clasificación fuerte, la PV establece claramente cómo se espera que actúen todos los niños: las reglas de orden social suelen ser explícitas y específicas, se establecen prohibiciones y obligaciones bien limitadas y el incumplimiento se hace muy visible. La PV se apoya fuertemente en el uso del control posicional. Sin embargo, la pedagogía invisible (PI) está menos preocupada porque la conducta del niño se adecue a una norma externa común a todos los niños. Su centro de interés son los procedimientos internos de cada niño (motivacionales, cognitivos, lingüísticos, afectivos) que derivan en un tipo particular de comportamiento. El control radica en la comunicación interpersonal basado en la

exposición de motivaciones e intenciones que orientan la conducta; se estimula que el niño haga visible aspectos de su interior. Se espera que exponga sus temores, sentimientos y aspiraciones infantiles. La pedagogía invisible se apoya en argumentaciones particulares de los niños, en relaciones de cooperación, en la promoción de la participación y por ende, hace uso del control personal. Bernstein plantea que la construcción de estas competencias comunicativas en el niño dependen de la clase social; de que la familia ponga a disposición del niño dichas competencias. Sin embargo, plantea el autor, es menos probable que esto ocurra en las familias de clase obrera. Por tanto, los niños de clase obrera expuesto a un tipo de PI es posible que tengan dificultades para autorregular su conducta, para adaptarse y adquirir dicha práctica.

Por tanto, cuando la escuela no hace explícita la discontinuidad entre lo que el niño de clase obrera encuentra en su hogar y lo que encuentra dentro del centro educativo, (criterio de clasificación es débil, PI, control personal) el niño de clase obrera encontrará dificultades para reconocer los límites específicos del contexto escolar que lo diferencie del hogar, dificultades para interpretar el modo en que se espera que se comporte en la escuela y evaluará los incentivos y (des) incentivos a determinados comportamientos de forma diferente que si se relacionara con la escuela sobre la base de un criterio de clasificación fuerte.

En síntesis, la revisión del modelo racional desde la perspectiva de clase permite establecer que el comportamiento del niño estará influido por la forma en cómo se reconozca la existencia de una distancia comunicacional entre escuela y socialización familiar. Así, una escuela que se relacionase con un alumnado predominantemente de clase obrera sobre la base de un principio de clasificación débil, habría de generar comportamientos racionales de los niños obreros distintos, si la escuela se estructurase sobre un principio de clasificación fuerte<sup>6</sup>.

### 3.2 GÉNERO

**Teoría de la socialización diferencial:** Una de las principales críticas que recibió la teoría cognitivo-evolutiva sobre los estadios del desarrollo intelectual y moral del niño, fue la injustificada universalidad del modelo a ambos sexos. Tal es el caso de Carol Gilligan quien se propuso emprender una investigación para demostrar que no era posible aplicar el mismo modelo a niños y niñas. Dicha autora en su obra "La Moral y la Teoría: Psicología del desarrollo femenino"<sup>7</sup> sostuvo que las niñas siguen un desarrollo moral diferente al de los varones. Las categorías morales de las niñas, afirma Gilligan, hacen referencia a variables de tipo afectivo y afiliativo, de modo que su pensamiento moral tiene un "sesgo relacional" (Rubio, 1989: 517)<sup>8</sup>.

Lo que me gustaría destacar de las afirmaciones de Gilligan es el impacto de las experiencias sociales en el posterior relacionamiento de la niña y el niño con las normas escolares. Parecería ser que en la vida de las niñas existe la presencia de determinados factores de "aprendizaje social" que fomentan en ellas un tipo de relacionamiento con las normas diferente al de los varones, producto de valoraciones culturales acerca de lo que es "ser" niña y lo que es "ser" varón<sup>9</sup>. Parecería ser que en el proceso de socialización de las niñas se estimula en ellas, en una proporción mayor que en los varones, el interés por el bien común, por el cuidado, el respeto, la cooperación y la responsabilidad. Parecería estimularse en ellas, más temprano que en los varones, una percepción del yo relacionada con los otros donde se contemplan los intereses de los demás. En la misma línea, la antropóloga Marcela Lagarde afirma que a las mujeres se las educa para ser generosas con los otros, para que sienta

---

<sup>6</sup> Se invita al lector a leer el Anexo nº 31: Aportes de la teoría de Jean Piaget a la teoría bernsteniana

<sup>7</sup> "In a different voice" en su versión original

<sup>8</sup> La versión en español del texto de Gilligan se encuentra agotado en el Fondo de Cultura Económica de México y no pudo encontrarse.

<sup>9</sup> La teoría cognitivo-evolutiva recibe una crítica similar por parte de los defensores del conductismo, acerca de la omisión que aquella hace sobre el efecto de los procesos sociales en el desarrollo moral e intelectual de las personas.

ganas de ser generosas con los otros y para que, finalmente, sean generosas con los otros. Las sociedades y las culturas construyen un “deber ser” diferencial según el sexo del niño. Éste mandato acerca del “deber ser” se convierte en parte de la identidad de la niña/o, es parte de su piel y de su andar todos los días (Aliaga & Lagarde 1997). De éste modo, el hecho biológico de pertenecer a uno u otro sexo define un conjunto de creencias, valores, expectativas de comportamiento, acerca de lo que debe y no debe corresponder al sexo femenino y al masculino ( Cabral & García, 2001:61).

Esta línea de pensamiento podría incluirse dentro de lo que se denomina *teoría de la socialización diferencial*. Los acercamientos que se califican como teorías de la socialización diferencial se concentran en los esfuerzos conscientes y deliberados de los adultos encargados de enseñar a los niños formas de pensar, de sentir y de actuar socialmente definidas y diferenciadas por sexo (Saltzman, 1992:31). Desde éstas perspectivas muchas de las diferencias observadas entre los comportamientos de niñas y niños son el resultado de procesos de socialización diferentes (comenzando en la familia, luego en la escuela y a lo largo de toda la vida) en el que se les transmiten e internalizan valores, expectativas y roles de forma diferencial según el sexo del niño. Dicho proceso de socialización diferencial es reproducido por la familia, la escuela, los grupos de pares, los medios de comunicación, etc; consolidándose las diferencias entre niñas y varones que a su vez contribuyen al mantenimiento de los estereotipos sexuales<sup>10</sup>. Si bien podrían existir diferencias por variables de tipo individual y de la experiencia de vida particulares, la psicóloga Blanca Cabral y la socióloga Carmen García, afirman que a los varones se les transmiten estereotipos sexuales, actitudes, valores, sentimientos y pautas de comportamiento que le demandan ser fuerte, inteligente, activo, independiente, competitivo, responder agresivamente (en sentido positivo como negativo), luchar, orientarse hacia la vida pública, a ser proveedor, obedecido, a detentar el poder, etc. Sin embargo, a las niñas se les demanda ser bella, tierna, seductora, sumisa, pasiva, obediente, la inducen a ayudar, a servir, a construir su vida en el espacio privado y doméstico, a responsabilizarse de la crianza de los hijos, etc ( Cabral & García, 2001:66).

**“Currículum oculto”:** Muchas de las normas, expectativas, y modelos de comportamiento que se le transmiten al niño están incorporadas en currículas y actividades de la escuela. De éste modo, las niñas continúan aprendiendo cómo ser niñas y los varones cómo ser varones. Los agentes socializadores del ámbito escolar transmiten creencias y valores de forma no siempre verbal, deliberada o conscientes, mediante lo que se denomina “currículum oculto” (Graña, 2006: 8). De éste modo, el “currículum oculto” se transforma en un mecanismo invisible de reproducción de las desigualdades entre los niños, dado su sexo. Por tanto, podría encontrarse que determinadas normas escolares están influidas por ciertas “normas sexuales”, entendidas como aquellas que hacen referencia al comportamiento esperado de las personas pero en base al estatus que se le asigna, dada su biología sexual. La conducta que se aparta de las normas sexuales es percibida, por los demás, como conducta desviada y merecedora de sanciones negativas (Saltzman, 1992:45).

Es posible identificar la influencia de los estereotipos sexuales en el proceso de enseñanza observando cinco grandes áreas: los usos y contenidos del lenguaje, las interacciones alumnado-docentes, los materiales didácticos empleados, los juegos y el manejo del espacio y el análisis de los textos escolares. Por cuestiones de espacio, me centraré en las dos primeras áreas<sup>11</sup> y en la posible influencia del sexo del niño en el proceso de transmisión de las normas escolares, de los incentivos o (des) incentivos a la conducta “conforme” y “no conforme”. En cuanto a los usos y contenidos del

---

<sup>10</sup> Los estereotipos sexuales son “creencias o percepciones relativas de que los sexos son fundamentalmente diferentes en cuanto a una serie de caracteres variados” (Saltzman, 1992: 46)

<sup>11</sup> Invito al lector a que acceda al trabajo completo Graña, Francois, 2006: “Las huellas de la educación en la constitución de las identidades de género”. FHCE. UDELAR. Uruguay.

lenguaje, están moldeado por las relaciones de poder entre los sexos, las mujeres quedan excluidas como sujetos de la experiencia y el discurso que pretende ser universal identifica género humano con sujeto masculino (Graña, 2006: 112). Tal es el caso de una norma que se exprese de la siguiente manera: "Todos los niños deben lavarse los dientes luego de comer". Las niñas deben ser capaces de identificarse con el sujeto masculino "niño", deberán habituarse a dicha ambigüedad de expresión para incluirse dentro del colectivo "todos". Por lo anterior, el análisis del modo en que se formulan los enunciados normativos es un aspecto importante en la comprensión de la conducta de las niñas.

En cuanto a las interacciones alumnado-docentes, también parecerían existir diferencias a favor de los varones y en detrimento de las niñas. Tal como lo demuestra un estudio de la Comisión Peruana de Cooperación con la UNESCO 1983, en los primeros años los maestros prestarían mayor atención a los niños y serían más severos con las niñas, aunque éstas se comporten mejor que los varones. A los varones se les otorga mayor atención porque presentan problemas de disciplinamiento y a ellas se les dirige menos la palabra porque son más discretas. Sin embargo, cuando los varones acatan las reglas y las niñas son causadoras de problemas o bastante activas, se suelen censurar dichos comportamientos por ir en contra de las normas sexuales (Graña, 2006: 121-122). Se podría hipotetizar que las sanciones y recompensas a determinados comportamientos difieran según lo cometa una niña o un varón y que la no conformidad con una norma se sancione de forma diferencial según el sexo del niño ("refuerzo diferencial de género" en palabras de la psicóloga Montreal Gimeno).

**Interpretación de la norma según sexo:** Si los agentes socializadores logran con éxito hacer de los niños seres sociales conforme a las concepciones aceptadas por su sexo, es posible que sus elecciones comportamentales sean coherentes con dichas concepciones. Una socialización diferencial según el sexo del niño podría explicar diferencias de género en las interpretaciones de las normas escolares, en los intereses, preferencias, emociones, etc; que influyan en la respuesta de uno u otro sexo a determinadas normas, sanciones (costos), recompensas (beneficios) que encuentran en la escuela. Un estudio realizado por la socióloga Ana Rebeca Urmeneta sobre las representaciones infantiles sobre las normas y la cohesión social, refleja la influencia del sexo del niño en la interpretación que éste hace de las normas. Mientras que los varones se representan la transgresión de las normas como un conflicto con la autoridad en el afán de hacerse grandes y crecer. Las niñas se representan la transgresión como el desvío del modelo socialmente construido como femenino, como la desnaturalización de la concepción "normal" de lo que implica ser mujer. En cuanto a la representación de los comportamientos conforme a normas, algunos de los varones y niñas los perciben como la protección del *Bien Común*. Sin embargo también existen diferencias de género en éste aspecto. Mientras que para los niños el *Bien común* y el *Bien individual* son diferentes y opuestos, para las niñas existe una continuidad entre ambos, son complementarios. La autora concluye que el imaginario infantil se halla fuertemente influenciado por un patrón tradicional de roles de género. Mientras los varones construyen su masculinidad como rebelión contra la autoridad, las niñas comprenden su femineidad como un proceso de amoldamiento al patrón social de mujer y define como desviación cualquier forma alternativa (Urmeneta, 2009: 25).

En síntesis, el comportamiento racional de las niñas y los niños, respecto a las normas escolares, estará influido por los procesos de socialización diferencial en el hogar y en la escuela.

## 4 Conceptos principales

Luego de revisar algunas de las principales acepciones teórica del concepto de norma<sup>12</sup>, he optado por delimitarla conceptualmente más que por brindar una definición propia. Por tanto, a continuación presentaré la delimitación conceptual de las normas escolares, relacionada a los conceptos de conducta desviada y mecanismos de control social<sup>13</sup>. En segundo lugar, presentaré los otros dos conceptos principales del presente trabajo: clase social y género.

### 4.1 Delimitación conceptual de las normas escolares

**¿Qué transmiten las normas escolares?** Las normas escolares transmiten un mandato, esto es prescriben o prohíben determinados comportamientos con base a un juicio de valor que indica su deseabilidad o indeseabilidad. A través de las normas escolares el niño toma conocimiento de cuáles son las expectativas acerca de varios aspectos de su comportamiento, por ejemplo: higiene (normas de higiene), seguridad (normas de seguridad), usos del tiempo (normas de tiempo), etc.

**¿Cómo se transmiten las normas escolares?** Las normas escolares son transmitidas a través del proceso de socialización llevado a cabo en la escuela. Es posible encontrar a más de una persona realizando ésta tarea: maestra titular del grupo, maestras de otros grupos, la directora, la secretaria, los compañeritos de clase (luego de haber conocido las normas), etc. Sin embargo, es probable que la mayoría de las normas sean transmitidas por su maestra de grupo mediante charlas, papelógrafos, imágenes; de modo que los niños conozcan qué es lo que se espera de ellos. Las normas escolares son transmitidas, en su mayoría, por el personal que trabaja en el centro educativo; de forma oral o escrita.

**¿Cómo se regula el cumplimiento de las normas escolares?** La mayoría de las acepciones teóricas del término norma hacen referencia al concepto de **conducta o acto desviada**. Esta se define en función de lo que las normas expresan, de forma explícita o implícita, como comportamientos no deseados. En el presente trabajo por conductas desviadas se estará haciendo referencia a aquellos comportamientos que no se ajustan a lo que las normas de higiene, tiempo y seguridad definen como comportamientos obligatorios o prohibidos en la escuela. En caso contrario, me estaré refiriendo a conductas conforme a normas. Es importante mencionar que el término no posee una connotación estigmatizante o criminalista. Únicamente se define como desviado, desde las teorías revisadas, aquello que se aparta de lo que la norma establece. Sin embargo, los comportamientos definidos como desviados sí se valoran negativamente dentro del grupo escolar en el que tiene vigencia la norma y se intenta contrarrestarlos mediante lo que Talcott Parsons denominó **mecanismos de control social**. Los mecanismos de control más utilizados suelen ser las sanciones a la conducta que se desvía de las normas y las recompensas a la conducta conforme a ellas. En la escuela es posible que los encargados de transmitir las normas también sean los encargados de aplicar los mecanismos de control necesarios para la restauración del equilibrio del grupo.

### 4.2 Clase social y género

Dado que no es el objetivo del presente trabajo discutir sobre las acepciones teóricas de los conceptos de clase social y género, cuando hable de **clase social** me estaré refiriendo a la posición en la estructura ocupacional, suponiendo que ésta está asociada a determinados recursos económicos, culturales, sociales, lingüísticos, etc. Sin perjuicio de reconocer las diferencias entre los trabajos de Bernstein y Goldthorpe,

<sup>12</sup> El lector podrá encontrar el trabajo completo en el Anexo nº29: Revisión teórica sobre el concepto de norma.

<sup>13</sup> En el Anexo nº30, el lector podrá encontrar algunas derivaciones metodológicas del tratamiento teórico que se le dio al concepto de norma en éste trabajo.

aquí los tomo como complementarios y utilizo la clasificación de clases sociales que realizó éste último.

Por **género** haré referencia a la ubicación del individuo en una de las dos categorías (femenino, masculino) según su sexo biológico. Suponiendo que cada una de éstas categorías están asociadas a un conjunto de creencias, valores, expectativas, que definen un "deber ser" específico para cada una de ellas.

## **5. Hipótesis de investigación**

Las teorías abordadas dentro del marco de referencia y la revisión de antecedentes presentada, permiten derivar las siguientes hipótesis iniciales que orientaron la elección del diseño de investigación, la operacionalización y los instrumentos.

**Hipótesis 1:** El comportamiento de los escolares en el nivel 5 años, en cuestiones relativas a la higiene personal, a la seguridad y al uso de tiempo, es razonablemente describable con base en un modelo de elección racional.

**Hipótesis 2:** La decisión que un niño toma de comportarse en forma desviada respecto a una norma escolar, está basada en la experiencia personal sobre (dis) placeres causados por la aplicación de sanciones a comportamientos desviados. Si la experiencia de transgresión ha resultado placentera para el niño, tenderá a reproducirla en el futuro. De lo contrario, intentará evitarla.

**Hipótesis 3:** Si las sanciones y recompensas son demoradas en el tiempo, el niño no las incluirá en su decisión futura de desviarse de las normas o no de las normas.

**Hipótesis 4:** La clase social a la que pertenece el niño influye en su relacionamiento con las normas escolares con base a lo expuesto en la teoría de Bernstein.

**Hipótesis 5:** El sexo del niño influye en su relacionamiento con las normas escolares con base a lo expuesto por la teoría de la socialización diferencial según sexo.

---

## **III METODOLOGÍA**

---

### **1 Estrategia general de Investigación**

Si bien al comienzo la investigación pretendía tener una orientación de carácter más explicativo que descriptivo. La descripción adoptó un papel fundamental durante el proceso de análisis que complementó el abordaje del fenómeno de estudio y las pretensiones de explicación. Respecto al tipo de diseño escogido, como se pretendía garantizar la validez interna pero no era posible la asignación aleatoria de los tratamientos, se realizó un tipo de diseño cuasi-experimental en general y de caso múltiple en particular. Esta última elección se basó en las siguientes razones: profundidad de estudio que requería el problema, necesidad de seleccionar cuidadosamente cada uno de los casos (criterios específicos), observación del fenómeno en su "contexto natural", uso intensivo de la triangulación de técnicas y la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas.

### **2 Selección de los casos**

El trabajo se llevó a cabo en tres escuelas públicas de Montevideo de diferentes contextos socio-culturales con el fin de observar la incidencia de la clase social en la conducta de los niños. Se escogió una de contexto socio-cultural<sup>14</sup> muy desfavorable, una de contexto socio-cultural desfavorable y una de contexto socio-cultural favorable. El tipo de administración escogido (escuelas públicas) se debió a que la mayoría de la

---

<sup>14</sup> En el Anexo N° 25 el lector podrá encontrar información sobre la variable contexto socio-cultural

matrícula escolar, en Educación Inicial, accede a la escuela pública ( 70,5% asistencia a escuela pública)<sup>15</sup>.

A la par con mi proyecto, otros compañeros también desarrollan el suyo. Por tanto, se decidió conformar un equipo de trabajo que nos facilitara los trámites administrativos para el acceso de las escuelas. Respetando los criterios de selección de cada uno, se seleccionaron escuelas en común. De ésta manera, el marco muestral de mi proyecto se ha diseñado con criterios de selección de mis compañeros<sup>16</sup> ya que ninguno dejaba sin efecto los míos y no existían antecedentes o justificación teórica que los relacionara con mi objeto de estudio.

A partir de dicho marco muestral seleccioné mis casos siguiendo cinco criterios: 1) **Localidad**: los últimos datos estadísticos proporcionados por ANEP con fecha 2008, evidencian que la mayor cobertura en Educación Inicial se produce en Montevideo. Por tanto, se delimitó el estudio a dicho departamento ya que permitía acceder a un mayor número de casos y obtener mayores probabilidades de observar variaciones respecto al tema central de la investigación. 2) **Contexto socio-cultural**; dada la importancia de introducir el concepto de clase social, justificada teóricamente, se optó introducir como criterio de selección una primera aproximación a la clase social de la familia de los niños mediante el concepto de "contexto socio-cultural" del centro educativo. La decisión de incluir dicho concepto se basó en que se contaba con datos secundarios en donde cada uno de los centros educativos del país está categorizados según contexto socio-cultural. 3) **Turno**; por cuestiones referidas al tiempo destinado al trabajo de campo, se optó por seleccionar únicamente a aquellas escuelas que contaban con grupos en el turno matutino. 4) **Matrícula 2009**, se seleccionaron los centros cuyas matrículas fueran las más elevada según último dato publicado en el Monitor Educativo de ANEP para aumentar la probabilidad de encontrar niños con conducta disruptiva. 5) **Accesibilidad y Tiempo**; dada la escasez del recurso tiempo se escogieron aquellas escuelas ubicadas en barrios que me facilitarían el acceso diario y más de una vez en el día (Ciudad Vieja, Barrio Sur y Centro).

**Selección del nivel y el grupo**: Se seleccionaron aquellos grupos pertenecientes al nivel cuyo porcentaje de asistencia a Educación Inicial pública en Montevideo fuera el más elevado y así favorecerme con la heterogeneidad al interior de cada grupo (98% de cobertura en el nivel cinco años, 88% en el nivel cuatro años y 63% en el nivel 3 años)<sup>17</sup>. Por tanto, se seleccionó un grupo por escuela perteneciente al nivel cinco años. Una de las escuelas contaba con más de un grupo de cinco años en el turno matutino por lo tanto se requirió seleccionar uno entre ellos. Dado que uno contaba con maestra suplente, se decidió no seleccionarlo ya que el reintegro de la maestra titular durante el transcurso del trabajo de campo podía influir en el comportamiento de los niños hacia las normas, al modificarse los mecanismos de control al los que estaban acostumbrados.

### 3 Operacionalización de los conceptos principales<sup>18</sup>

La operacionalización de los conceptos principales de la investigación fueron los siguientes:

1) Orden normativo: Normas que regulan el aseo personal del niño, la higiene de la institución escolar y sus pertenencias, normas que regulan el tiempo para jugar, para comer, para el trabajo, la secuencia de actividades y los turnos de participación y normas de regulan el cuidado sobre la integridad física de los niños; observadas y declaradas por la maestra y la directora. Privaciones, advertencias, actividades

<sup>15</sup> División de Investigación, Evaluación y Estadística, ANEP 2008.

<sup>16</sup> Los criterios de selección de mis compañeros se detallan en el Anexo N° 22

<sup>17</sup> Encuesta Continua de Hogares (ECH), 2011.

<sup>18</sup> Ver Anexo 2: Operacionalización de conceptos secundarios

escolares extras, producción de ruidos, exposición pública, castigos físicos observados y declarados por la maestra y directora para sancionar la conducta desviada. Premios recreativos, premios afectivos y reconocimiento verbal y no verbal observados y declarados por la maestra y directora para recompensar la conducta conforme a normas.

2) Conducta desviada y conforme: Comportamiento contrario (ajustado) a las normas de higiene, de seguridad y/o de tiempo durante la observación.

3) Clase social de la familia: Máxima ocupación del hogar derivada de las ocupaciones declaradas por los padres del niño (o personas que cumplían esa función en el hogar) en la encuesta autoadministrada.

4) Género: sexo del niño

#### **4 Técnicas**

Inicialmente se habían diseñado tres técnicas de relevamiento de la información: observación participante, entrevista a la directora y cuestionario auto-administrados a los padres y la maestra. Sin embargo, el trabajo de campo constituyó un proceso continuo de cambio y de búsqueda de nuevas estrategias que se adaptaran a las situaciones, no previstas, encontradas en las escuelas. Por tal motivo, las tres técnicas diseñadas tanto en lo que respecta a la versión final, a la secuencia de aplicación así y al status metodológico asignado a cada uno de ellos, sufrieron modificaciones durante el desarrollo del trabajo de campo.

La observación directa, tal como se había programado, constituyó la técnica principal por ser la que permitió medir el fenómeno de estudio en el mismo momento en que ocurría y el mayor número de indicadores. La resistencia de ingreso al aula, planteada por parte de algunas maestras, no permitió realizar la observación de aula que se había programado en un primer momento. En su lugar, incrementé el número de observaciones durante el recreo y los indicadores eliminados se incluyeron en la pauta de entrevista a la maestra y a la directora. Estas entrevistas fueron adquiriendo un mayor status metodológico que resultó siendo de una riqueza real para la investigación.

En lo que respecta a la pauta de entrevista para la directora, se eliminaron todas aquellas preguntas de orientación para la selección del grupo dado que en todas las escuelas no existía más de un grupo de cinco años en la mañana; en el único caso que existían dos grupos se optó por aquel que tenía maestra titular y no suplente. En segundo lugar, se modificó el modo de realizar muchas de las preguntas que se habían incluido en la versión inicial del instrumento y se agregaron preguntas que permitieran acercarse a los temas que se deseaban abordar en la entrevista pero sin generar resistencia.

Finalmente, la encuesta auto administrada a los padres también sufrió modificaciones ya que se debieron quitar preguntas que generaron rechazo en las maestras y directoras. Pese a esto se había triangulado con la observación directa, por lo que una vez más se la reforzó para medir los indicadores eliminados de la encuesta.

Es importante mencionar que el peso que se le otorgó inicialmente a la triangulación de técnicas es lo que permitió adaptarse a las situaciones no previstas en el campo<sup>19</sup>

#### **5 Análisis de no respuesta**

Dado que los no respondientes pueden poseer características diferentes a los respondientes, es posible introducir sesgos y reducir la precisión de las estimaciones realizadas. Por tal motivo, a continuación se realiza el análisis de no respuesta en

---

<sup>19</sup> Ver Anexo 16: Cuadro resumen reformulado, de conceptos, indicadores y técnicas).

aquellos aspectos más relevantes para el trabajo: casos caídos, observaciones truncadas, cuestionarios no devueltos y no respuesta a tópicos específicos.

### 5.1 Casos

Inicialmente se habían seleccionado cinco casos para realizar la investigación. Sin embargo, dos casos debieron ser eliminados de la muestra<sup>20</sup>. Con el objetivo de evitar posibles sesgos de selección se debió analizar a qué contextos socioculturales pertenecían los casos caídos y cómo repercutía en la investigación.

Dado que se contaban con escuelas del mismo contexto para realizar las comparaciones pertinentes y no se había priorizado la validez externa de la investigación, no fue necesaria la sustitución de los casos perdidos.

### 5.2 Observaciones truncadas por inasistencias

El problema más importante que podría resultar de las inasistencias de los niños es que si los niños que se desviaban de las normas no asistieron a clases durante mis observaciones podría haberse subestimado el porcentaje de desviación en el grupo. Sin embargo, no es posible analizar si existe relación entre la conducta de los niños y las inasistencias ya que mediante la observación no fue posible percibir la presencia o no de cada uno de los 71 niños (20 niños por grupo aproximadamente). No obstante, todos los niños asistieron por lo menos uno de los días en que realice las observaciones.

### 5.3 Cuestionarios No Devueltos

En lo que respecta a la encuesta, uno de los problemas encontrados fue la falta de información por cuestionarios no devueltos, siendo de mayor importancia la escuela de contexto muy desfavorable donde sólo el 65% de los cuestionarios fueron devueltos. Sin embargo, dada la resistencia que generó la aplicación de la encuesta en las maestras, se optó por no enviar los cuestionarios nuevamente a los hogares. Por tanto, antes de abandonar el campo se hizo necesario un seguimiento de la no respuesta mediante la recolección de información a través de la colaboración de la maestra. Aún así no todas las preguntas pudieron ser respondidas (ej. Ocupación del hogar, antecedentes comportamentales).

Con el objetivo de no introducir sesgos, en primer lugar, se debió analizar si la conducta de los niños podría ser una de las variables que explicara la no devolución del cuestionario<sup>21</sup>. Un análisis preliminar permite afirmar que no parecería existir una relación entre la NR<sup>22</sup> y la conducta de los niños. Sin embargo, como se supone que el sexo del niño es una de las variables que podría influir en la conducta de los niños y al mismo tiempo, es información que se conoce de todos los niños incluyendo los no respondientes, se analizó como influye el sexo en la tasa de respuesta<sup>23</sup>. Según el coeficiente de asociación calculado ( $\phi = 0,3$ ), existiría una débil asociación entre ambas variables. Sin embargo, la relación entre la conducta de los niños y la variable sexo se contempló mediante otras técnicas que no han sido el cuestionario, con el objetivo de evitar sesgos.

### 5.4 Tratamiento de la no respuesta para dos variables específicas

En los siguientes apartados se comenta brevemente cómo se realizó el tratamiento de no respuesta en las preguntas sobre clase social y antecedentes comportamentales.

**Antecedentes comportamentales:** La pregunta con la cual se relevó ésta información está expuesta a la posibilidad de que se produzca una auto-censura por parte de los padres y a problemas de redacción que podría haber incentivado a los padres de niños a no responderla. Del total de los cuestionarios devueltos, el 78% de

<sup>20</sup> El caso IV rechazó la investigación y el caso V contaba sólo con 8 niños de cinco años en el grupo familiar.

<sup>21</sup> El lector puede encontrar la información sistematizada en el Anexo 17

<sup>22</sup> No Respuesta

<sup>23</sup> El lector puede encontrar la información sistematizada en el Anexo nº 17.

los padres respondió ésta pregunta. Al igual que en caso anterior se debió analizar si existía una relación entre la conducta del niño y la no respuesta a ésta pregunta específica. Nuevamente se constató que parecería no existir relación entre la no respuesta a la pregunta sobre antecedentes comportamentales y la conducta del niño hacia las normas ( $\phi = 0,18$ ). Sin embargo era importante conocer si la variable antecedentes comportamentales influye en la conducta de los niños. Según el coeficiente de asociación calculado ( $Q$  de Yule = 1) existiría asociación entre ambas variables. Si bien no se tiene información sobre un 22% de la población, se decidió no modificar la base dado que aún contemplando a éstos niños, no se revertiría la interpretación que ofrecen los datos.

**Clase social:** Del total de los niños, no se obtuvo información sobre un 27% (19) de ellos acerca de la ocupación de los padres. En conversaciones informales con las maestras y directoras se conocieron algunas características de 3 de los niños de los que no se tenía información y que se los había registrado como niños que alguna vez transgredieron normas. Eran niños que asistían a la escuela de contexto desfavorable y muy desfavorable y que vivían en hogares del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) o pertenecían a “hogares pobres”, según las autoridades de la escuela. Se utilizó ésta información para adjudicarles una clase social aproximada (Clase VII<sup>24</sup> de Goldthorpe). De éste modo se logró reducir la tasa de no respuesta a un 22%. Si bien según los datos, parecería no existir una fuerte asociación entre la conducta del niño y haber respondido la pregunta ( $\phi = 0,36$ ), de los 16 niños a los cuales no se les pudo adjudicar ninguna clase social, el 34% (6) asistía a la escuela de contexto socio-cultural muy desfavorable, el 31% (5) a la escuela de contexto desfavorable y el 31% (5) a la escuela de contexto favorable. Dado que se suponía que la clase social del niño influía en su comportamiento y que la única técnica diseñada para medirla había sido el cuestionario a los padres, se contempló éste posible sesgo de clase en el análisis.

## 6 Validez y Confiabilidad ex- post de los datos producidos

Dada la importancia de realizar inferencias acerca de la relación causal entre los mecanismos de control intra-escolar y la conducta de los niños, junto a la necesidad de profundizar en dicho fenómeno, desde el inicio se ha optado por priorizar la validez interna y la validez de constructo. Si bien se consideró la relevancia de la validez externa, la capacidad de inferir acerca de los parámetros poblacionales quedó limitada por lo acotada que de la realidad observada principalmente por la escasez de tiempo y recursos.

El cuidado de los dos tipos de validez priorizados significó un trabajo sistemático y riguroso. En cuanto a la validez interna, el primer control realizado refiere al control de los criterios de selección de los casos (Ver apartado 5.1). El segundo control (parcial) realizado fue la implementación de recolección de información por intermedio de la maestra. Sin embargo, no se ha podido controlar completamente el efecto de la clase social del niño ya que la mayoría de preguntas utilizadas para medir clase social no pudieron ser respondidas por la maestra. Por otro lado, no se pudo controlar totalmente una de las fuentes de invalidez (Precedencia temporal ambigua) ya que tampoco fueron respondidas aquellas preguntas que referían al comportamiento, del niño, previo al nivel cinco años.

Respecto a la validez de constructo, uno de los principales problemas que se observó es la reactividad de los entrevistados (principalmente directoras) ante la presencia de un grabador. Consecuencias similares son plausibles en aquellas entrevistas realizadas a la maestra con presencia de la directora; contemplando éstos posibles sesgos es que se reforzó la triangulación.

---

<sup>24</sup> Trabajadores manuales semi y no calificados.

En esta investigación se procuró tener los siguientes factores de invalidez en el plano más consciente posible: 1) Precedencia temporal ambigua; es posible que el niño ya transgrediera normas antes de estar expuesto a los mecanismos de control social en el nivel 5 años. Por lo tanto, era necesario obtener mediciones anteriores de nuestra variable dependiente para poder inferir una relación causal. 2) Sesgo de selección; dado que el proceso de asignación de los niños a los mecanismos de control intra-escolar no fue producido intencionalmente para los fines de ésta investigación, se debió medir la clase social de la familia del niño ya que es una variable que influiría en el comportamiento de los niños y también en la selección de las escuelas por los padres de los niños. 3) Reactividad a la situación experimental; es posible que la presencia de un investigador genere reacciones diferentes de los niños hacia las normas que lo que sucedería si éste no estuviera presente. El acto desviado pudo verse estimulado por el deseo del niño de querer “llamar la atención” o (des)estimulado por sentimientos de vergüenza, entre otros.

## ANÁLISIS

---

### IV. DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS

---

#### 1. Espacio, tiempo, organización y alumnado

##### 1.1 Contexto y comportamiento

El análisis descriptivo de los casos describe en forma detallada las principales propiedades contextuales de cada centro y establece un nexo entre características no pautadas<sup>25</sup> y el objeto de estudio. La idea que subyace detrás de ésta decisión es que algunas de las características de las escuelas, pueden modificar la relación estudiada entre los mecanismos de control intra-escolar y el comportamiento de los niños.

Para lograrlo se hizo un uso intensivo de los memos de campo y de las entrevistas realizadas, que permitieron el análisis de episodios casuales, de observaciones e interrupciones relevantes y del discurso del personal entrevistado. También se utilizó la información relevada mediante los cuestionarios auto-administrados a los padres que permitió describir cada grupo escolar en función del sexo y clase social de los niños.

##### 1.2 Dimensiones del contexto

Si bien no se ha realizado un análisis detallado de la influencia de algunas de las propiedades no contextuales y el objeto de estudio, a continuación propongo una serie de nexos hipotéticos susceptibles de crítica y debate.

**Estructuración del tiempo y el espacio escolar:** Partiendo del concepto de clasificación de Bernstein, se realiza una descripción detallada sobre los espacios y tiempos (externos e internos) en las tres escuelas. Principalmente la de aquellos espacios que fueron protagonistas en las observaciones realizadas: baño, patio de recreo y comedor. Durante el trabajo de campo cada uno de éstos espacios se relacionó, principalmente, con las normas estudiadas (higiene, seguridad y tiempo). Una escuela donde los diferentes espacios y tiempos están claramente delimitados, sería una escuela con clasificación fuerte. De lo contrario, una escuela donde los horarios son flexibles, los espacios se destinan a más de una actividad, donde las “situaciones de aula” no difieren considerablemente de las “situaciones de recreo”, se constituiría como una escuela con clasificación débil.

**Organización del centro:** Durante el trabajo de campo, se observó que no sólo la maestra ejerce control sobre sus niños, sino también la secretaria, la limpiadora, la directora y el resto de las maestras. Por tanto es posible encontrar que el personal disponible para ejercer control en la escuela, genere consecuencias relevantes en mi

---

<sup>25</sup> Constituyen propiedades emergentes

objeto de estudio. Además de la estructura de roles, aquí consideraré la estabilidad que pudieran tener sus ocupantes en la escuela.

**Movilidad de la población escolar:** Las altas y bajas en la matrícula escolar hace necesario un (re)acomodo del grupo. Probablemente, la ingreso de nuevos niños a un grupo consolidado y con normas establecidas, abra un nuevo proceso de transmisión de normas a los niños que ingresan y de adaptación de los mismos; lo que puede generar consecuencias en la relación original estudiada. Dicho punto se puede hacer extensivo al resto de la población escolar y a las normas de la escuela en su conjunto.

## 2. Descripción transversal de los tres casos

A continuación se presenta la información general de cada una de las escuelas. Posteriormente, se realiza la descripción en función de las tres propiedades no contextuales mencionadas.

### 2.1 Información general de los casos

El primer caso, de ahora en adelante Escuela "A", es un Jardín de Infantes de Tiempo Completo cuyo contexto socio-cultural<sup>26</sup>, según última actualización del Monitor Educativo de Primaria (2009), es muy desfavorable. Comenzó a funcionar en el año 1965 en una de las zonas más transitadas de Montevideo, tanto en lo que refiere a la variedad de medios de transportes que tienen como origen y destino las cercanías del centro educativo, así como también por ser una zona que nuclea en su perímetro una basta gama de comercios que hacen que día a día sea numerosa la cantidad de personas que asisten a trabajar en ellos. Aunque siempre manteniéndose dentro de la misma zona, en el año 2008 la escuela abandona el edificio que utilizaba desde 1965 y se muda al edificio actual.<sup>27</sup> El jardín ofrece cobertura a niños entre tres y cinco años y en 2011 contaba con una matrícula total de 90 niños y 23 niños en el grupo de cinco años seleccionado. En dicho grupo el 57% eran niñas. El 13% eran de clase media y el 67% de clase obrera.

El segundo caso, de ahora en adelante Escuela "B", es una escuela urbana común de contexto favorable. Fue fundada en el año 1866 y comenzó a funcionar, próximo a la ubicación donde se encuentra actualmente, como escuela exclusiva para niñas con una sola maestra. En el año 1877, se convirtió en escuela urbana común con una directora y cuatro maestras. Finalmente, en el año 1929 se muda al edificio actual. Está ubicada a unas pocas cuadras de uno de los puntos de mayor tránsito y confluencia en Montevideo, cercana a entes públicos y privados y a comercios de distinta índole. Su oferta educativa incluye Inicial y Primaria. En 2011, la escuela contaba con una matrícula aproximada de 300 niños y 18 niños en el grupo de cinco años seleccionado. En éste, el 37% eran niñas. El 33,3% eran de clase media y el 33,3% de clase obrera.

El tercer caso, de ahora en adelante Escuela "C", es una Escuela de Tiempo Completo de contexto socio-cultural desfavorable. Fue fundada en el año 1927 en la misma zona en la que permanece hasta el día de hoy, habiendo cambiado de edificio en 2005. Es en éste mismo año en que su estructura curricular pasa a ser de Tiempo Completo. A diferencia de los dos casos anteriores, el barrio de la escuela se inscribe en una zona montevideana que no es ni céntrica ni comercial, tiene escasa circulación de ómnibus, peatones, automóviles u otros. La oferta educativa incluye nivel Inicial y Primaria. La matrícula de la escuela en 2011 era de 219 niños y 29 niños pertenecientes al nivel cinco años (el grupo de cinco años más grande de los tres casos). En dicho grupo el 52% eran niñas. El 54% eran de clase media y el 21% de clase obrera.

<sup>26</sup> La definición del concepto "contexto socio-cultural" fue realizada en los criterios de selección de los casos.

<sup>27</sup> Es importante mencionar, que en la última actualización del Monitor Educativo de Primaria (2009) la escuela aún aparece con su antigua dirección, motivo por el cual fue difícil encontrarla.

## 2.2 Estructuración del tiempo y el espacio escolar

La escuela "A" muestra flexibilidad en cuanto a la estructuración del tiempo y el espacio escolar (clasificación espacial y temporal débil). El edificio escolar es difícil de reconocerlo por encontrarse anexo, en un rincón, a una escuela que ocupa casi toda una esquina. No se observó ningún distintivo que indique que un Jardín de Infantes se encuentra allí. Cuenta con un salón para cada grupo, un baño para las maestras y directora y un patio de recreo que es un "préstamo" de la escuela de al lado. Por su dimensión puede ser utilizado por más de un grupo a la vez, sin embargo se turnan para salir al recreo. Esto último genera una superposición de "la situación de aula" y la "situación de recreo". Mientras algunos niños se encuentran trabajando en sus salones, otros se encuentran jugando en el patio.

El grupo de cinco años seleccionado, cuenta dentro de su aula con un baño personal. Dada las dimensiones del mismo, solo puede ser utilizado de forma individual, por tanto deben esperar y hacer "cola" cada vez que deseen lavarse las manos o los dientes. La sala principal del centro se implementó como despacho de la directora y el pasillo por el cual todos los niños salen al recreo se implementó como comedor. Sin embargo, dada las dimensiones del mismo puede ser utilizado únicamente por un grupo a la vez. Tal es así que a la hora del almuerzo, el grupo de cinco años seleccionado (re)acomoda el espacio de aula para poder almorzar (se unen las mesas, las sillas) y la maestra sirve la comida. También el patio de recreo se utilizó como sitio para que los niños se sentaran a merendar. En cuanto a la estructuración del tiempo, los niños ingresan a 08.30 am y se retiran del jardín a las 16.00 hrs. Sin embargo, muchos padres llevan a sus hijos a la escuela pasado el horario de entrada y los retiran pasado el horario de salida. Este es un aspecto que llama mucho la atención de la Directora y ha motivado la realización de muchas reuniones con los padres y la colocación de carteles en la puerta del centro para recordarles el horario escolar (Entrev. directora). En cuanto al recreo, durante el trabajo de campo se constató que no parecería existir un horario fijo para que los niños salgan o permanezcan en el patio de recreo; el recreo en una oportunidad duró una hora y en otra, más de una hora. Durante el horario de clase se observó algún niño fuera del aula comiendo, tocando el piano ó llorando en el despacho de la directora. Sin embargo, éstos eran casos excepcionales que no alteraban el silencio general de la mayor parte del horario de clase y que se diferenciaba de los momentos en que los niños se encontraban en el patio de recreo.

A diferencia de la escuela anterior, la escuela "B" muestra una mayor estructuración del espacio que la escuela "A" (clasificación espacial fuerte). Pero muestra cierta flexibilidad en cuanto a la estructuración del tiempo (clasificación temporal débil). El edificio actual de la escuela "B" tiene claraboyas, característico de las construcciones antiguas, es espacioso, consta de más de una planta y tiene la primera puerta de entrada abierta a la calle en cuya vereda se observó el cartel que identifica la existencia de un centro educativo. Cada espacio parece tener un destino específico: en la planta baja se encuentra el patio de recreo, los salones de las clases más pequeñas, un salón que contiene computadoras y colchoneta, el comedor y el despacho de la directora que cuando no hay nadie cierra la puerta y el portón con llave (mientras hay gente, siempre está con la puerta abierta), Finalmente, en la planta superior se encuentra el resto de los salones de las clases más altas de la escuela. El baño, al igual que el comedor, se encuentra en el patio de recreo y es compartido por todos los alumnos de la escuela. Sin embargo, el grupo de cinco años seleccionado, tiene próximo a la puerta de entrada del salón un baño para su uso exclusivo. Dada las dimensiones del mismo, solo puede ser utilizado de forma individual por los niños (tal como sucedía en la escuela "A"). Al contrario de lo que sucedía con la anterior escuela, el grupo de 5 años utiliza el comedor tanto para desayunar como para almorzar. Cuenta con personal encargado de atenderlo: dos cocineras (una de las cuales vive en la escuela) y el hijo de una de ellas que colabora con las tareas. Por lo anterior, la encargada de servir la comida y levantar la vajilla, luego del almuerzo, no

es la maestra como ocurría en la escuela "A". En cuanto a la estructuración del tiempo, los grupos de la mañana permanecen en el centro educativo de 08.00-12.00 hrs y los que asisten en el horario de la tarde de 13.00-17.00 hrs. Sin embargo al igual que en la escuela "A", la directora me hizo explícito que uno de los problemas que tiene el centro y que ha generado controversias es que los padres no respetan el horario escolar. En cuanto al horario de recreo, durante las observaciones se constató que la duración se mantuvo constante (30 minutos) pero no así el horario de inicio y culminación del mismo. Durante el horario en que todos los niños debían permanecer en sus aulas se observaron, en la puerta de un salón, niños golpeándose, tirándose con residuos que sacaban de un tacho de basura y agarrándose de las túnicas. Todo ocurrió con la maestra presente, quien intentaba separarlos. Asimismo, durante el horario de clase se observaron niños en los corredores o en el patio del recreo, niños que iban al despacho de la directora a buscar una pelota, a solicitar una bolsa de residuos, a solicitar cambio para comprar comida cuando salgan al recreo y a recordarle que debía tocar el timbre para salir al patio (Interrupciones durante entrevista a la directora). Al igual que en el caso "A", dado que los niños de cinco años no comparten el patio con el resto de los grupos, durante los momentos en que los niños se encontraban en horario de clase el resto se encontraba en el recreo. Durante éstos minutos el ruido forma parte de la "situación de aula" de los más pequeños.

Finalmente, la escuela "C" parecería diferenciarse de los dos casos anteriores. Se muestra una nula flexibilidad en la estructuración de los espacios y tiempos (clasificación espacial y temporal fuerte). El edificio comenzó a utilizarse hace seis años y su apariencia externa es reflejo de ello. Su construcción es moderna, colorida y espaciosa. Su fachada, con escaleras y rejas a la vista antes de llegar a la puerta de entrada, permite que cualquier peatón que frecuente la zona se percate de su presencia. El local cuenta con tres pisos y ventanales en toda la escuela que permite el ingreso de la luz del día en cada uno de sus pisos. Cada sector de la escuela tiene un destino específico. En la planta baja se encuentra el despacho de la directora y la secretaria (siempre con la puerta cerrada); los salones de las clases de Inicial, baños externos cercanos al patio de recreo (éste se encuentra en el centro de la planta), un sector de bebederos y una sala en dónde se reúnen las maestras. Los niños de cinco años utilizan éstos baños externos a su salón de clase, que puede ser utilizado por más de un niño a la vez. En los pisos superiores se encuentra el comedor, la biblioteca, la ludoteca y el resto de los salones pertenecientes a las clases más altas. En cuanto al comedor, éste se diferencia de los casos anteriores. Es espacioso y ocupa gran parte de una de las plantas superiores de la escuela. Durante el horario del almuerzo el espacio es compartido por todos los alumnos de la escuela. Sin embargo, cada grupo tiene su mesa y sus sillas en un lugar determinado. En su centro, se encuentra una edificación más que se destina a la cocina en donde el personal elabora y despacha el alimento.

En cuanto a la estructuración del tiempo, todos los grupos permanecen en el centro en el horario comprendido entre 08.30 y 16.00 hrs. Ni en las entrevistas con las autoridades del centro ni en las observaciones se constataron los problemas que padecían las escuelas "A" y "B" sobre la transgresión del horario escolar por parte de los padres de los niños. En cuanto al tiempo destinado al recreo, durante la observación se mantuvo constante el horario de inicio, finalización y duración. Es importante mencionar la notoria diferencia existente entre la "situación de aula" y la "situación de recreo". Mientras el recreo es muy ruidoso, con niños jugando a la pelota por toda la planta baja, niños trepándose a los bebederos, niños subiendo y bajando escaleras, residuos de la merienda por todo el patio, etc. La culminación del recreo y la escasa circulación en el barrio, hacen que durante la "situación de aula" reine el silencio. Adicionalmente, todo el establecimiento (incluso el patio de recreo) se vuelve a destacar por la limpieza. A diferencia de la escuela "A" y "B", ésta escuela no presenta superposición entre el horario de clase y el horario de recreo. Cuando todos están en sus salones trabajando, ningún grupo se encuentra en el patio; existe una

delimitación fuerte entre ambos momentos. Sin embargo, análogamente con el resto de los casos, se observaron niños fuera de sus aulas durante el horario de clase, aunque excepcionalmente.

### **2.3 Organización del centro**

El staff permanente de la escuela “A” se compone de una directora y cuatro maestras. En el comienzo de las visitas a la escuela, se observó una persona que se encargaba de la limpieza del local y de la preparación de las comidas. Sin embargo, no se la volvió a observar en las visitas posteriores. Era el primer año de la directora en ésta escuela. Anteriormente se había desempeñado, también como directora, en un Jardín de Tiempo Completo, con un número mayor de grupos y de contexto socio-cultural desfavorable. La maestra del grupo de cinco años seleccionado, ha permanecido desde marzo que comenzó la observación hasta agosto que culminó, en su cargo (el grupo no había tenido suplente hasta el momento). Pese a que me manifestó las dificultades de trabajar en una escuela de contexto socio-cultural muy desfavorable, pretende continuar en el mismo cargo el año próximo.

El staff permanente de la escuela “B” se compone de una directora, una secretaria y una maestra por cada grupo. Es el primer año de la directora en éste centro educativo. Se desempeñó como maestra durante 20 años aproximadamente e impartió clase en todos los grados excepto en educación inicial. La maestra del grupo de cinco años seleccionado, desempeña su cargo como maestra de éste nivel desde el año 1997. Durante la entrevista menciona que *“...unas cuantas generaciones que ya salieron de acá fueron alumnos míos. Y en quinto y sexto hay un montón de gurisas que fueron mías, varones también”* (Entrev. maestra).

El staff permanente de la escuela “C” presenta grandes diferencias con el resto de los casos estudiados. Se compone de una directora, una secretaria, una maestra por grupo, cocineros y limpiadoras. Se desconoce el número exacto del personal de servicio, pero se observaron tres cocineros y dos limpiadoras. Es frecuente ver a éstas últimas en los pasillos de la escuela ó en el patio de recreo regando las plantas, barriendo y limpiando los ventanales. La directora comenzó a ocupar su cargo en el año 2011. Sin embargo, forma parte del personal de la escuela desde el año 2008. Anteriormente se desempeñó como maestra y secretaria del centro. La maestra del grupo de cinco años seleccionado, ha permanecido desde marzo que comenzó la observación hasta agosto que culminó, en su cargo (el grupo no había tenido suplente hasta el momento). Otra de las protagonistas centrales de la institución, que no ocurre en el resto de las escuelas estudiadas, es la secretaria. Se la observó integrada a la mayoría de los grupos. Conoce el nombre y el apellido de varios niños y se hace cargo de un grupo cuando la maestra falta. Sus hijos también asisten a éste centro educativo.

Es de notar que ninguno de los grupos de cinco años observado contaba con un auxiliar docente como rol dentro del aula.

### **2.4 Movilidad de la población escolar**

Las solicitudes de pases para otras escuelas así como también la llegada de muchos niños cuyas familias se mudan a hogares de la zona, hacen que la población escolar de la escuela “A” no logre una relativa estabilidad durante el año. La escuela comenzó el año lectivo con un total de 105 niños aproximadamente y cuando abandoné el trabajo de campo asistían a ella 90 niños. En segundo lugar, dada las características de la zona, la escuela recibe ingresos de niños inmigrantes y se radican en las cercanías de la misma. Por lo anterior, muchos de los niños de cinco años no han realizado juntos el nivel cuatro años. La directora nos hizo explícita ésta característica de la escuela mencionado que es *“una población muy fluctuante que se mueve mucho, algunos permanecen pero el jardín como que se vuelve a rearmar con niños nuevos, muchos niños nuevos”* (Entrev. directora).

Existen algunas características de la escuela "B", acerca de la estabilidad o movilidad de la población del grupo de cinco años seleccionado y de la escuela en su conjunto, que me gustaría destacar. En primer lugar, el grupo de cinco años comenzó el año lectivo con un total de 21 niños inscriptos en lista; en el mes de agosto cuando me retiré del campo había 19 niños asistiendo efectivamente a clases. En tercer lugar, el reconocimiento, por parte de la maestra de cinco años, de haber sido maestra de inicial de muchos de los alumnos que ahora están en grados superiores, me permitiría suponer que existe una relativa estabilidad en la población total de la escuela. Sin embargo, la directora me manifestó en la entrevista, que dada las características de los niños que asisten al centro educativo, la escuela tiene una movilidad escolar importante y alguno de los niños del nivel cinco años realizaron cuatro años en otro lugar (Entrev. directora). Por lo anterior y sin contar con información detallada al respecto, es imposible aproximarse a determinar la estabilidad ó movilidad de la población escolar, dado que la información recolectada es contradictoria en algunos aspectos.

Finalmente, el grupo de cinco años de la escuela "C" comenzó el año lectivo con 29 niños inscriptos en lista y al retirarme del campo continuaban asistiendo la misma cantidad de alumnos. En segundo lugar, en la entrevista con la directora, la secretaria y la maestra, se hizo referencia a que la mayoría de los niños que cursan actualmente el nivel cinco años, ya han realizado el año anterior en el centro. Exceptuando algunos ingresos que es su primer año en ésta escuela. A nivel general, las autoridades de la institución reconocen cierta estabilidad de la población escolar afirmando que la mayoría de los niños que realiza un año en ésta escuela, al año siguiente se vuelve a inscribir (Entrev. directora). Por tanto, si bien no es posible establecer la tendencia general de la población escolar por no contar con información precisa, sí es posible afirmar que en lo que respecta al nivel cinco años, el grupo que inició el año lectivo se mantuvo estable hasta el mes de agosto (no ocurrió lo mismo en la escuela "A" y en la "B").

### **3 Conclusiones del capítulo**

Del análisis de las tres dimensiones emergentes , surgen nítidamente tres perfiles de contexto escolar que sintetizaré a continuación a partir de lo expuesto en el capítulo.

La escuela "A" presenta una clasificación de los espacios y de los tiempos que Bernstein calificó como débil. Su estructura formal de cargos es reducida: además de la maestra del grupo, solo estaría la directora como agente de control social. La población escolar tiene la propiedad de ser altamente inestable tanto entre ciclos escolares (baja permanencia a lo largo de los grados) como dentro de cada ciclo escolar (gran cantidad de cambios de escuela durante el año). En síntesis, es un contexto de grandes incertidumbres, de fronteras difusas y reducidos agentes.

La escuela "B" presenta una clasificación de los espacios fuerte pero una débil clasificación de los tiempos. El personal disponible para controlar la conducta de los niños es mayor que en el caso anterior, además de la maestra y la directora, la escuela cuenta con una secretaria y dos cocineras. La población escolar también parecería ser más estable que en la escuela "A", principalmente en lo que refiere a la permanencia de los niños a lo largo de los grados. En síntesis, es un contexto que ofrece menores incertidumbres que el caso anterior (aunque se mantienen algunas fronteras difusas) y un número mayor de agentes de control.

Finalmente, la escuela "C" presenta una clasificación de los espacios y de los tiempos que Bernstein calificó de fuerte. Es la escuela que ofrece un número mayor de agentes de control, dada su estructura formal de los cargos: maestra, directora, secretaria y personal de servicio (limpiadoras y cocineras). La población escolar se caracteriza por mantenerse constante durante el año y a lo largo de los diferentes grados. En síntesis, es el contexto que ofrece menores incertidumbres, con espacios y tiempos delimitados y el mayor número de agentes de control, de todos los casos.

De acuerdo al marco teórico elaborado, estos contextos debieran impactar diferencialmente sobre los comportamientos de los alumnos, así como también tener incidencias diferentes según la clase social. Más claramente, el contexto de incertidumbre de la escuela "A" debiera generar una mayor propensión a la desviación que la escuela "C". A su vez, debiera ser más nítida aquella asociación entre conducta desviada y clase obrera en la escuela "A" que en la escuela "C".

---

## V. ORDEN NORMATIVO

---

### 1 Preludio

Luego de la descripción de los casos el estudio del orden normativo que regula los comportamientos en la escuela, es el siguiente capítulo en la secuencia del análisis. Desde la Teoría de la elección racional, es necesario comenzar por comprender el orden en que se encuentra inmerso el niño ya que en él se establece parte de la información que toma en consideración al momento de evaluar el futuro curso de su acción: cuáles son los comportamientos considerados inadecuados en la escuela y si deberá experimentar un costo por actuar de esa manera. Cuáles son los comportamientos valorados positivamente en la escuela y si deberá experimentar una recompensa por actuar conforme a ellos.

En segundo lugar, conocer las pautas de comportamiento en que se inscribe la conducta de los niños permite clasificar a los comportamientos como conforme y "no conforme" a las normas. De lo contrario, sería imposible realizar ésta tarea, ya que dicha clasificación cobra sentido cuando se hace referencia a un sistema normativo específico. Por lo tanto, aquel niño cuyo patrón de comportamiento se definió como disruptivo, lo era únicamente dentro de las circunstancias de la escuela a la que asistía.

Por lo anterior, en el presente capítulo pretendo cumplir con los dos primeros objetivos propuestos al inicio del trabajo: 1) identificar y describir las normas de higiene, tiempo y seguridad en cada una de las escuelas así como también, los tipos de incentivos y (des) incentivos a determinados comportamientos. 2) Indagar acerca de la influencia de la clase social y el género del niño en los mecanismos de control intra-escolar.

### 2 ¿Cuáles son las normas que integran el orden normativo de la escuela?

Tal como lo mencioné en apartado teórico sobre el concepto de normas, las normas escolares transmiten mandatos basados en juicios de valor acerca de lo que se desea o no respecto al comportamiento del niño. El comportamiento que respeta dichos mandatos implica un comportamiento valorado positivamente dentro de la escuela, mientras que la transgresión de los mismos implica un comportamiento valorado negativamente. De éste modo, el análisis del conjunto de normas que fueron identificadas durante el trabajo de campo en cada escuela me permite aproximarme a esa información.

No pretendo que el registro hecho sea exhaustivo del universo de normas. Las normas que regulan el comportamiento en la escuela no están organizadas ni unificadas en un "código"; ni siquiera escritas; muchas son incluso implícita y se detectan cuando existe una infracción. En consecuencia, es claro que no fue posible observar todas las normas existentes en cada centro. Sin embargo, la importancia que se le ha otorgado a la variedad de fuentes de información para realizar las mediciones así como la rigurosidad con la cual se realizaron las observaciones, permitiría al menos decir que los datos presentados son una muestra del universo.

El cuadro 2.1 presenta un extracto de la matriz que se construyó a partir de la observación y de las entrevistas a maestras y directoras. Cada una de las filas representa una norma correspondiente al uso del tiempo, la seguridad o la higiene. Cada una de las columnas hace referencia a una escuela. Es importante mencionar

dos aspectos para facilitar la lectura del cuadro. En primer lugar, algunas normas se encuentran en más de un grupo ya que son enunciados que combinan diferentes tipos de normas. En segundo lugar, el lector podrá encontrar en el Anexo 20 un listado con la codificación de cada uno de los indicadores utilizados en todo el trabajo, de forma de comprender mejor la clasificación utilizada. Y en el Anexo nº4 podrá encontrar el cuadro completo con todas las normas relevadas.

Cuadro 1.1: Normas registradas en cada una de las escuelas

NORMAS	Escuela "A"	ESCUELA "B"	ESCUELA "C"
Normas de tiempo	esperar para comenzar a comer todos juntos (cód: nt-com) esperar turnos para hablar (cód: nt-tur) cuando se culmina una tarea, esperar sentado. (cód: nt-sec) formarse para salir al recreo (cód: nt-jug) no levantarse hasta culminar la merienda (cód: nt-sec) comer sentado durante el almuerzo (cód: nt-com)	estar sentado a la hora del almuerzo (cód: nt-com) respetar los tiempos del otro (cód: nt-tur) respetar los momentos para trabajar (cód: nt-tra) respetar los momentos para jugar (cód: nt-jug)	Mantenerse sentado en el comedor (cód: nt-com) desayunar y trabajar hasta 10.30 am (cód: nt-sec) salir al recreo hasta las 11.00am (cód: nt-sec) almorzar hasta las 12.00 am (cód: nt-sec) luego del almuerzo cepillarse los dientes (cód: nt(nh)-sec)
Normas de seguridad	no tocar los enchufes (cód: ns-pers) no tocar la estufa (cód: ns-pers) no empujarse de arriba de un muro (cód: ns-comp) no pegar en clase (cód: ns-comp) no patear en clase (cód: ns.comp) no empujar al compañero (cód: ns-comp) no hamacarse alto (cód: ns-pers)	moverse "despacio" en el patio de recreo (cód: ns-com/ns-pers) no jugar cerca de los "tachos" de basura, en el recreo (cód: ns-pers)	cuidado con los escalones y barandas del patio (cód: ns-pers) no tocar los enchufes de la clase (cód: ns-pers) tener cuidado con el agua caliente de los baños (cód: ns-pers) no empujar (cód: ns-comp)
Normas de higiene	lavarse las manos (cód: nh-as) tirar la cisterna (cód: nh-esc) lavarse los dientes (cód: nh-as)	lavarse las manos antes de almorzar (cód: nh-com- (nt-sec)) cuidar la higiene del salón (cód: nh-esc) luego de trabajar, limpiar las mesitas (cód: nh-esc- (nt-sec)) dejar ordenado (cód: nh-esc) cepillarse los dientes (cód: nh-as)	Higiene de las manos antes de comer (cód: nh-com) lavarse las manos luego de ir al baño (cód: nh-as) higiene bucal luego del almuerzo (cód: nh-as)
Total de normas	34	25	26
Contexto	Muy desfavorable	Favorable	Desfavorable

Fuente: Elaboración propia en base a entrevistas a maestras y directores y observación participante, 2011.

Según la información relevada se podrían hacer dos estimaciones: una de cantidad y otra de heterogeneidad. Se podría inferir que la escuela "B" está compuesta por un número levemente menor de normas, respecto a los otros dos casos. Mientras que el orden normativo de la escuela "A" estaría compuesto por un número mayor de normas. Dado el contexto socio-cultural de ambas, parecería existir una relación entre el número de normas que integra el orden normativo aproximado de cada escuela y el contexto socio-cultural. Mientras que en la escuela de contexto socio-cultural muy desfavorable se registró el número mayor de normas (34), en la escuela de contexto socio-cultural favorable se registró el número menor (25). Sin embargo, la diferencia entre esta y la escuela de contexto desfavorable es de una sola norma a favor de la última.

Es segundo lugar, se podrían inferir cuáles son las diferentes normas que integran cada uno de los tres tipos específico (higiene, tiempo, seguridad) en cada centro. Por lo tanto, en las secciones siguientes, se utilizará como insumo el cuadro presentado para describir las normas de tiempo, de higiene y de seguridad en cada una de las escuelas.

## 2.1 Normas de Tiempo

En la **escuela "A"** predominan las normas de tiempo asociadas a la determinación de secuencia de actividades, tales como: "culminar el trabajo asignado antes de salir al recreo", "las niñas tienen que limpiarse la cola luego de hacer pichí", "no levantarse hasta culminar la merienda", etc. Tal como se observa en uno de los ejemplos, algunas de las normas referidas a secuencia de actividades estaban asociadas a normas de higiene, específicamente al aseo personal del niño.

El segundo tipo de normas que predomina es la determinación de tiempos para las comidas: "esperar para comenzar a comer todos juntos", "no estar inquieto en la mesa, durante el almuerzo", entre otras. También se registraron normas de tiempo asociadas a la determinación de turnos, de tiempos para jugar y para trabajar.

En la **escuela "B"**, al igual que en la "A", las normas de tiempo serían mayoritariamente determinación de secuencia de actividades, específicamente,

secuencia de actividades durante el almuerzo: luego de culminar la comida tirar los restos en la papelería, luego dejar el plato en el fregadero, luego tomar de la heladera una fruta y sentarse a comerla. También se observó que los niños debían ordenar las sillas y sus pertenencias antes de salir al recreo. Nuevamente, algunas de las normas que determinan secuencias se combinan con normas de higiene, tales como: “lavarse las manos antes de almorzar”, “luego de trabajar, limpiar las mesitas”, etc. Otras de las normas de tiempo que integran el universo normativo de la escuela “B” son aquellas que determinan tiempos específicos para las comidas, para trabajar y para jugar, tales como: “estar sentado a la hora del almuerzo”, “respetar los momentos para trabajar”, “respetar los momentos para jugar”, etc.

Finalmente, en la **escuela “C”** las normas de tiempo también parecerían ser mayoritariamente determinación de secuencia de actividades, específicamente de aquellas actividades que determinan la rutina diaria de los niños en la escuela (primero desayunar, luego salir al recreo, luego almorzar, etc). Le siguen en predominio aquellas normas de tiempo referidas a la determinación de tiempos para las comidas, específicamente: “mantenerse sentado durante el almuerzo”, “retirarse del comedor cuando la maestra lo anuncia” y un momento determinado de inicio y duración del almuerzo (40min). En menor medida, se hallaron normas de tiempo asociadas a la determinación de tiempos para jugar. Estas sólo referían al horario que el niño tiene disponible para estar en el recreo.

## **2.2 Normas de Seguridad**

En las tres escuelas la mayoría de las normas de seguridad registradas fueron aquellas que referían a los cuidados que debe tener el niño para proteger su integridad física. Asimismo, la mayoría de ellas intentaban proteger al niño de algunas características edilicias, equipamiento y/o servicios del centro educativo, tales como: barandas, escalones, muros, enchufes, estufas, agua caliente y contenedores de basura. En menor medida se registró en las tres escuelas normas de seguridad referidas a los cuidados que debe tener el niño sobre la integridad física de sus compañeros, tales como: “no empujar”, “no pegar en clase” y “no patear en clase”.

## **2.3 Normas de Higiene**

En la escuela “A” se registraron, en similar proporción, normas de higiene referidas al aseo personal del niño, a la higiene durante las comidas y a la higiene del centro educativo y sus pertenencias. Tal como se mencionó anteriormente, en las tres escuelas algunas de las normas de higiene se combinan con normas de secuencia (tipo de norma de tiempo). Por tanto, algunas de las normas de higiene parecerían transmitirse indicándole al niño qué pasos seguir.

Por el contrario, en la escuela “B” la mayoría de las normas de higiene registradas se utilizan para mantener la higiene del centro educativo y sus pertenencias y en menor medida el aseo personal del niño. Algunas de las normas de higiene registradas fueron: “cuidar la higiene del salón”, “luego de trabajar, limpiar las mesitas”, “dejar todo ordenado”, “cuidar la higiene del patio”, etc.

Finalmente, en la escuela “C”, la mayoría de las normas de higiene hacen referencia a la higiene durante las comidas del niño, tales como: “higiene de las manos antes de comer”, utilizar servilleta en el comedor y utilizar cubiertos adecuados para comer. El menor número de normas de higiene registradas en ésta escuela se referían a la higiene del centro educativo.

## **3 ¿ Cuáles son los costos por transgredir las normas?**

Recordemos que en el modelo corregido de la Teoría de la elección racional mencioné que el niño le otorga prioridad a la base sensorial. Por tanto, además de conocer cuáles son los comportamientos inadecuados o adecuados, el niño basa su decisión en los costos y beneficios que recibirá por respetar o no el orden normativo de la

escuela. Por ésta razón en los próximos apartados se describe la estructura de incentivos y (des) incentivos a la que está expuesto el niño.

La triangulación de técnicas permitió reconocer los diferentes tipos de sanciones que utilizaron las maestras para contrarrestar o inhibir la conducta desviada<sup>28</sup>. A continuación se presenta un extracto de los hallazgos para que el lector visualice un ejemplo de cada uno de los tipos de sanciones encontrados en el trabajo de campo. Sin embargo, se adjunta el trabajo completo en el Anexo n° 19.

Cuadro 1.2: Tipos de sanciones a la conducta desviada

- |  |
|--|
| <p>1) Durante la entrevista fuimos interrumpidas por una niña:<br/>Niña: Gastón rayó la mesa<br/>Maestra: La va a limpiar, no te preocupes. Si la rayó la va a limpiar. (<b>Memo de Entrevista a la Maestra, CS-S-AE</b>)</p> <p>2) La maestra les aviso que únicamente cuando todos culminaran el trabajo, podían salir al recreo. (<b>Observación recreo, Cod: CS-S-PV</b>)</p> <p>3) Un niño fue puesto en penitencia, sentado en las escaleras del patio, por golpear a sus compañeros. No obstante, se escapó sin que la maestra lo advirtiera. (<b>Observación en recreo, Cod: CS-S-PV</b>)</p> <p>4) Una niña peleó con sus compañeras y no comió nada en todo el almuerzo, pese a los reiterados pedidos de su maestra. Lo mismo ocurrió con dos niños más (los 3 fueron puestos en una mesa a comer luego que todos ya estaban en la alfombra). (<b>Observación en almuerzo, Cod: CS-S-EP</b>)</p> <p>5) La maestra rezongó a una niña por jugar pegado a la basura y no regresó a jugar en él en lo que quedaba del recreo. (<b>Observación en recreo, Cod: CS-S-PR</b>)</p> |
|--|

Fuente: Elaboración propia en base a entrevista a maestras, directoras y observación participante, 2011.

Del análisis realizado se constató que se utilizaron cinco tipos de sanciones: otorgar actividades extras, advertencias, privaciones de derechos, exposición pública del transgresor y rezongos. Pese a que existen diferencias entre los tipos de sanciones que utilizaron las maestras de las tres escuelas, todas parecerían hacer uso de la exposición pública del transgresor y de los rezongos. En cuanto al primero, se registraron los siguientes ejemplos: la maestra se para delante de los niños que infringen las normas, los envía a la Dirección y los sienta en una mesa separados del resto del grupo. Sin embargo, el tipo de exposición pública frente a la familia (citar a los padres a la escuela) no sólo no es muy frecuente sino que sólo habría sido utilizado por las maestras de la escuela “B” y “A”. En cuanto a los rezongos, fue el tipo de sanción menos utilizado por todas las maestras para transmitirle al niño, mediante el timbre de la voz, que su comportamiento no era el esperado.

En cuanto al tipo de sanción más utilizado por las maestras de las diferentes escuelas, las maestras de las escuelas “A” y “B” utilizaron mayoritariamente las sanciones de tipo privación de derechos para negarle o quitarle un derecho al niño: salir al recreo ó continuar jugando en el patio. advertencias mediante las cuales le indicaba a los niños que el incumplimiento de la norma le generará una pérdida de bienestar personal: tener los dientes “enfermos”, tener “la cola con olor, la bombacha sucia” ó lastimarse. Finalmente, la maestra de la escuela “C” utilizó mayoritariamente las exposiciones públicas del transgresor.

Es interesante mencionar que las sanciones fueron utilizadas para inhibir o contrarrestar la transgresión de los tres tipos de normas estudiadas (tiempo, seguridad, higiene).

#### 4 ¿ Cuáles son los beneficios por respetar las normas?

A diferencia de lo que ocurrió con los tipos de sanciones, el hallazgo de los tipos de recompensas presentó dificultades derivadas de la sustitución de técnicas. Para relevar la información sobre recompensas se había diseñado un cuestionario auto-administrado a las maestras en el cual se les preguntaba específicamente por las

<sup>28</sup> El lector podría encontrar en el Anexo 18 las categorías que se utilizaron para clasificar a los tipos de sanciones.

recompensas a la conducta no desviada. Sin embargo, los inconvenientes encontrados en el campo, implicaron que se sustituyera el cuestionario por una entrevista y en dicha modificación se omitieron por error las preguntas referidas a los tipos de recompensas. No obstante, pudieron constatarse hallazgos interesantes que fueron emergiendo durante las entrevistas y las observaciones<sup>29</sup>. A continuación se presentan los hallazgos:

Cuadro 1.3: Tipos de recompensas a la conducta conforme

1) Fuimos interrumpidas por una niña que venía a mostrar la tarea que estaba realizando y la maestra le dice: " ¡Bueno, siga pintando que va precioso!" (Entrevista a la Maestra: CS-R-RV)
2) Fuimos interrumpidas por una niña que venía a mostrar la tarea que estaba realizando y la maestra le dice: " Queda el cerquito, pintale para que quede más lindo. Descanse un poquito y siga." (Entrevista a la Maestra: CS-R-PR)
3) Luego de almorzar comen el postre, que es repartido por 2 niñas que mejor se han portado (por eso las elige la maestra). (Observación en recreo, Cod: CS-R-OR)

Fuente: Elaboración propia en base a entrevista a maestras, directoras y observación participante, 2011.

En primer lugar es interesante mencionar que únicamente se constataron recompensas en la escuela "A" y en la "C". Pese a que fueron más recurrentes en la primera que en la segunda, sólo se observaron tres situaciones, durante todo el trabajo de campo, en que las maestras incentivaron el buen comportamiento.

Las recompensas registradas fueron de tres tipos: reconocimiento verbal, premios recreativos y el otorgamiento de roles considerados importantes dentro del grupo. El primer y segundo tipo se observaron en la escuela "A" y el último en la escuela "C".

El reconocimiento verbal fue utilizado por la maestra, de la escuela "A", para reforzar la conducta conforme a una norma de tiempo, a saber: respetar los momentos para trabajar. La maestra utilizó éste tipo de recompensa para felicitar oralmente la conducta esperada: " ¡Bueno, siga pintando que va precioso!". Los premios recreativos también fueron utilizados por la maestra de la escuela "A" para reforzar la conducta conforme a una norma de tiempo. La maestra le otorgó a una niña el permiso para descansar, distenderse y luego continuar con el trabajo propuesto.

Finalmente, el otorgamiento de roles considerados importantes dentro del grupo fue el tipo de recompensa utilizado por la maestra de la escuela "C" para la conducta conforme a las normas de tiempo durante el almuerzo. La maestra le asigna a dos niñas el rol de ser las encargadas de repartir el postre por haber tenido el mejor comportamiento en el comedor.

Es interesante mencionar que todas las recompensas halladas, fueron utilizadas por las maestras para reforzar el respeto por las normas de tiempo. El respeto de las normas de higiene y seguridad no fue recompensado durante el trabajo de campo. Pese a que fueron dirigidas sólo hacia niñas, la mayoría de las niñas y los varones no recibe recompensas por su buen comportamiento.

## 5 ¿ Cómo se le transmite al niño la información sobre el orden normativo?

El modo en que se le transmite al niño información sobre las normas, los costos por su transgresión así como los beneficios por su cumplimiento es un aspecto importante en la comprensión de su conducta. El niño interpreta la información, pero también la falta de información y en base a ello evalúa el futuro curso de su acción. Una decisión puede parecer muy racional desde el punto de vista de aquel que posee información perfecta pero también muy racional desde aquel que posee información imperfecta; costos y recompensas pueden subestimarse. Por tanto, es necesario analizar la conducta del niño a partir del grado de información que posee.

<sup>29</sup> El lector podría encontrar en el Anexo 18 las categorías que se utilizaron para clasificar a los tipos de recompensas.

En segundo lugar, analizar el proceso de transmisión del orden normativo permite reconocer si existen diferencias en el planteamiento de las normas, las sanciones y recompensas, en función del sexo del niño y/o de la clase social del alumnado, que generen decisiones racionales diferentes en niños pertenecientes a una u otra escuela y a uno u otro sexo.

Por lo tanto, en el siguiente apartado me propongo analizar el proceso de transmisión de del orden normativo, principalmente, desde tres aspectos: 1) el grado de claridad con que se transmiten los comportamientos obligatorios o prohibidos, las sanciones y las recompensas 2) el grado de universalidad de las normas, sanciones y recompensas, en función del sexo del niño y 3) aproximarme al tipo de conciencia que se estimula en el niño (desde la perspectiva piagetiana) para luego concluir acerca de una posible relación con la clase social del alumnado

### 5.1 Análisis del proceso de transmisión de normas

A continuación se presentan dos ejemplos del trabajo realizado. El lector podrá encontrar el trabajo completo en el Anexo N°3

1) *La maestra les aviso que únicamente cuando todos culminaran el trabajo, podían salir al recreo. Sin embargo, una niña no cumplió con el trabajo y debió quedarse en el aula mientras el resto salió al recreo.*  
(observación escuela "A")

La información sobre el comportamiento obligatorio (respetar los tiempos para trabajar) es transmitida oralmente y de forma clara por asociar su cumplimiento a una recompensa: permiso para salir al recreo. Las consecuencias del incumplimiento de la norma, se transmiten de forma implícita por contraposición a la recompensa: quedarse sin salir al recreo. Mediante el modo en que la maestra enuncia la norma parecería que se intenta que el niño la respete para obtener la recompensa de salir al patio de recreo o para evitar perder ese derecho (recurso del control posicional). La norma es de corte universal: se espera que tanto niñas como varones culminen el trabajo antes de salir al recreo y la transgresión o el respeto por la norma se sanciona igual

2) *"Igual que los juguetes, yo les traigo muchos juguetes de mis nenas de casa entonces tienen cantidad de juguetes y ellos cuidan los juguetes, yo les digo: "los juguetes son para la clase". Si ven que alguno se lleva un juguete, le dicen: "eso está mal, porque los juguetes son de la clase"*  
(Entrevista a maestra escuela "B")

La información sobre la norma (no llevarse los juguetes de la clase) se transmite oralmente y de forma explícita por la maestra. El enunciado normativo plantea el comportamiento obligatorio. Los niños utilizan la norma para proteger las pertenencias de su salón de clase. Identifican la norma como propia de dicho contexto y se lo hacen notar a aquellos compañeros que no la respetan. Las consecuencias negativas de transgredir la norma incluyen a todo el grupo, al interés de todos y se transmiten explícitamente entre los compañeros. En cuanto al carácter universal de la norma, parecería incluirse a ambos sexos. Ni niñas ni varones pueden llevarse los juguetes de la clase y ambos sexos son sancionados por igual

Antes de comenzar con las particularidades de cada caso me gustaría destacar algunas características que tienen en común, en cuanto al análisis precedente. En las tres escuelas se constató que, en su mayoría, la información sobre la norma se transmite junto con la información acerca del costo por transgredirla y/o el beneficio por respetarla. Sin embargo, la información sobre el beneficio, frecuentemente, no se transmite o se transmite de forma implícita por contraposición a la sanción. Por el contrario, la información sobre el costo, en su mayoría, sí se transmite y de forma explícita.

En la **escuela "A"**, las normas son transmiten aplicando sanciones, recompensas, con la colaboración de imágenes o mediante expresiones de tipo causal que le indican al niño que si hace tal cosa puede sucederle tal otra. Es la maestra u otro adulto quienes exponen los enunciados normativos, las consecuencias por su

transgresión y/o las recompensas por su cumplimiento. En su mayoría, las normas son transmitidas cuando se detecta la transgresión y se debe aplicar la sanción. Durante el proceso de transmisión parecería ser que se pretende que el niño respete la norma para evitar consecuencias negativas para sí mismo. Sólo se constató un caso en que se pretendió que incluyera los intereses de los demás. Finalmente, las normas son las mismas tanto para niñas como para varones. Sin embargo, en oportunidades se transmite dicha universalidad mediante usos del lenguaje que refieren a lo masculino únicamente.

En la **escuela “B”**, las normas también son transmitidas, en su mayoría, de modo que el niño pueda detectar su existencia tanto por la aplicación de sanciones como porque la maestra le expresa específicamente cuál debe ser su comportamiento. Al igual que en el caso anterior, frecuentemente, la norma se hacen visible al momento en que se otorga una recompensa o se aplica una sanción. Nuevamente es la maestra quien establece todas las normas y el cumplimiento de algunas de ellas se basa en lo que le “gusta” o no le “gusta” a la maestra. Las normas son las mismas tanto para niñas como para varones. Se estimula el respeto por la norma para evitar consecuencias negativas para sí mismo pero también para los compañeros. No se constató que se recurriera a lo masculino para aludir a lo general en la formulación de los enunciados normativos.

Finalmente, en la **escuela “C”** las normas también son transmitidas mediante imágenes, canciones o indicando explícitamente cómo debe comportarse el niño. Nuevamente, en su mayoría, las normas se hacen visibles al momento de la infracción mediante la aplicación de una sanción. Es en la única escuela en que se constató que los niños, estimulados por las autoridades, identifican, enuncian y transmiten algunas normas mediante argumentaciones que justifican la necesidad de crearlas. En cuanto al grado de universalidad de los enunciados normativos, parecerían ser los mismos tanto para niñas como para varones. No se constató que se recurriera a lo masculino para aludir a lo general en la formulación de los enunciados normativos

## **6 Conclusiones del capítulo**

Del análisis presentado es posible derivar algunas conclusiones. En la escuela “A”, contexto muy desfavorable, la conducta de los niños estaría regulada por un número mayor de normas que en los otros dos casos. Esto sería coherente con la perspectiva bernsteniana. En aquellas escuelas en donde existiría una mayor discontinuidad entre el hogar de los niños y el centro educativo, se necesitaría un número mayor de normas para regular el comportamiento y para que los niños reconozcan a la escuela como un contexto específico y diferente a su hogar.

En segundo lugar, dado que algunas de las normas transmitidas en una u otra escuela varían, podría ocurrir que si un niño con conducta disruptiva en una escuela es trasladado a otra, varíe su probabilidad de desviarse de las normas. El niño estará expuesto a otro conjunto de normas, donde los comportamientos que se penalizan también pueden ser otros. Lo importante de éste punto es que un cambio de escuela podría, en el peor de los casos, significar un evento de riesgo para el niño.

En tercer lugar, parecería ser que en las tres escuelas se intenta que el niño internalice, en mayor medida, rutinas y secuencia de actividades. Se intenta que el niño aprenda qué debe hacer todos los días y en qué orden.

En cuarto lugar, en las tres escuelas tanto las niñas como los niños que no respetan las normas deberán experimentar un costo por su mal comportamiento, representado por la sanción que reciben. Dicho de otro modo, en las tres escuelas se sanciona la transgresión de normas de tiempo, de seguridad o de higiene y por tanto, en los tres casos el costo de la transgresión es mayor que 0. Sin embargo, pese a experimentar costos por portarse mal, en la mayoría de los casos no reciben beneficios por portarse bien (recompensas = 0).

En quinto lugar, de las tres propiedades utilizadas para analizar los procesos de transmisión de normas en cada una de las escuelas, se concluiría lo siguiente: las maestras de las tres escuelas transmiten, mayoritariamente, criterios claros y específicos para que el niño reconozca qué es lo que se espera de él en la escuela y ajuste su conducta a dichas expectativas. Sin embargo, en los tres casos, la mayoría de las normas, se hacen visibles en el momento en que se sanciona o recompensa. Es decir, los niños conocen la norma y el costo por su transgresión, principalmente, cuando ya ha existido un precedente de infracción. Antes de esto, los niños pueden suponer que ciertos comportamientos no son penados en la escuela (costo=0).

En los tres casos, el orden normativo transmitido por la institución pretende ser el mismo para niñas y varones. Esto sería esperable desde la perspectiva de Adriana Marrero, ya que es en el orden implícito donde se transmitirían normas diferenciales según el sexo del niño. Únicamente en la escuela "A" se constató que en el proceso de transmisión de normas, la maestra utiliza lo masculino para hacer referencia a lo general. Es esperable que sea en ésta escuela dónde debiera ser más nítida la asociación entre conducta disruptiva y sexo.

En las tres escuelas las normas son transmitidas mayoritariamente del adulto al niño, sin concederle, a éste último, reciprocidad en la comunicación sino tan sólo el respeto o el rechazo de la norma. De éste modo, se estimula un tipo de respeto por la norma basado en el interés personal, en evitar consecuencias negativas para sí mismo. Dicho punto contribuye a mantenerlo en el estado egocéntrico y heterónimo en el que se encuentra por su edad.

Sin bien en términos generales parecerían no existir diferencias en el proceso de transmisión de normas en función de la clase social del alumnado. En la escuela "C" fue en la única que se constató que se estimulaba el desarrollo de una conciencia más autónoma que le permite al niño reconocer al "otro" como diferente y con intereses particulares que se deben respetar (respeto mutuo). Mediante instancias de asamblea, los niños en "pie de igualdad" elaboran las normas, argumentan la necesidad de crearlas, aplican los (des) incentivos a su incumplimiento y exponen al resto del grupo sus motivaciones de actuar de una u otra forma. Esto era algo predecible por la teoría de Bernstein cuando la maestra se relaciona con un alumnado mayoritariamente de clase media (45%) y por ende, provenientes de hogar donde predominaría un tipo de control personal que tiende a estimular el desarrollo de una conciencia más autónoma.

---

## VI. TRAYECTORIAS COMPORTAMENTALES

---

### 1 Introducción

Tal como se había programado, al finalizar el primer día de observación en las escuelas se confeccionó una "Tabla de registro comportamental" (Anexo nº 6), en la cual se registraron aquellos alumnos que se habían desviado de las normas. Todos los niños fueron observados durante tres días. Al finalizar cada uno de ellos, se adicionaban a la tabla alumnos nuevos, en caso de que correspondiera, y se completaba la información pertinente para aquellos niños que ya habían sido registrados en observaciones anteriores. El lector comprenderá que los niños que no eran registrados en la tabla eran niños que no habían infringido las normas durante el trabajo de campo.

Al culminar el período de observaciones, la lectura de las tablas (una para cada escuela) y los registros de observación permitieron construir para cada uno de los niños una trayectoria comportamental por día. El concepto de trayectoria utilizado combina dos ideas centrales de la perspectiva "Curso de vida": la idea de tiempo como duración y la idea de evento como un acto o hecho. La combinación de ambas ideas y la perspectiva de la elección racional ajustada a niños de 5 años, permiten entender las trayectorias comportamentales como el resultado de la combinación de actos

desviados / conformes y mecanismos de control (sanciones / recompensas). De éste modo, la trayectoria comportamental para cada niño en un día de observación se definió de la siguiente manera:

$$T_{comp.i.n} = CC_{i,t0}(CD_{i,t0}) \rightarrow MC_{i,t1}(AC_{i,t1}) \rightarrow CC_{i,t2}(CD_{i,t2})^{30}$$

Donde:

$T_{comp.i.n}$  trayectoria comportamental del niño i en el día n de observación

$CC_{i,t0}(CD_{i,t0})$  comportamiento conforme (desviado) observado en el niño i en  $t_0$

$MC_{i,t1}(AC_{i,t1})$  presencia (ausencia) de recompensa (sanción) al niño i en  $t_1$  por el comportamiento observado en  $t_0$

$CC_{i,t2}(CD_{i,t2})$  comportamiento conforme o desviado en el niño i luego de recibir o no una recompensa (sanción) por parte de la maestra en  $t_1$ .

Con el modelo de análisis propuesto, pretendo contrastar con los datos dos de las hipótesis planteadas al inicio. La hipótesis 2 sostenía que la decisión que un niño toma de comportarse de manera desviada o conforme respecto a una norma escolar, está basada en la experiencia personal sobre (dis) placeres o placeres causados por la aplicación de sanciones/ recompensas a los comportamientos desviados o conformes. Si la experiencia ha resultado placentera para el niño, tenderá a reproducirla en el futuro. De lo contrario, intentará evitarla. Por su parte, la hipótesis 3 sostenía que si las sanciones y recompensas son demoradas en el tiempo, el niño no las incluirá en su decisión futura de desviarse / no desviarse de las normas.

Otro de los objetivos del presente capítulo es analizar la posible influencia de las variables clase social y sexo en el comportamiento del niño en dos aspectos. En primer lugar, me propongo analizar si dichas variables permiten discriminar entre niños que se desviaron de las normas y niños que las respetaron. En segundo lugar, analizar si una misma estructura de incentivos efectivamente aplicada por las maestras (sanciones y recompensas) influyen de manera diferencial según el sexo y la clase social del niño.

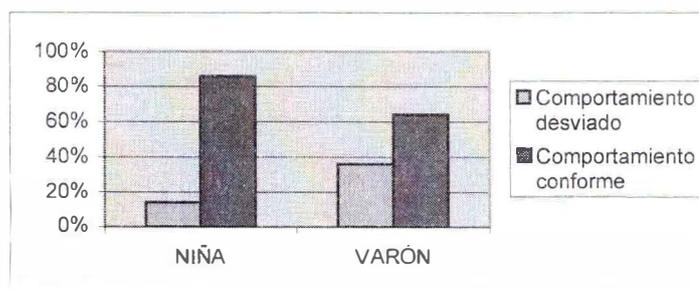
## 2 ¿Quiénes se desvían y quiénes no?: caracterización del comportamiento de los niños según clase social y género.

Tal como se mencionó, en éste apartado pretendo analizar si existen diferencias de clase social y sexo que permitan discriminar entre los niños se desviaron alguna vez de las normas o no.

### 2.1 Sexo y desviación

A continuación se presenta la distribución del comportamiento de los niños en función de la variable sexo:

Gráfico 1.1: Distribución del comportamiento según sexo de los niños



<sup>30</sup> Invito al lector a que lea el Anexo nº 24: Supuestos y críticas al modelo de análisis de trayectorias comportamentales propuesto

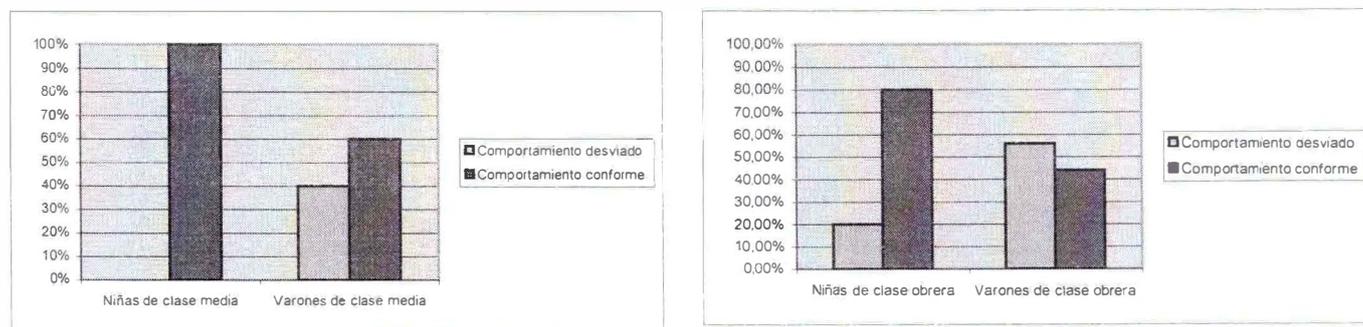
Fuente: Elaboración propia en base a cuestionarios auto-administrados y observaciones, 2011.

Según el gráfico presentado, tanto la mayoría de las niñas como la mayoría de los varones respetaron las normas durante el trabajo de campo. Sin embargo, en base a la información relevada, el porcentaje de niñas que transgredieron alguna norma fue de 14% mientras que en el caso de los varones fue de 36%. Dado que las niñas y los varones pertenecen, mayoritariamente, a hogares cuya clase social es diferente (mayoría clase obrera y mayoría clase media, respectivamente), es necesario analizar si la diferencia comportamental entre los sexos es el resultado de la clase social del hogar del niño.

## 2.2 Sexo y desviación controlando por clase social

A continuación se presenta la distribución del comportamiento de los niños en función de la variable sexo, controlando por clase social:

Gráficos 1.2 y 1.3: Distribución del comportamiento según sexo de los niños, controlando por clase social.



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionarios auto-administrados y observaciones, 2011.

Según la información presentada, la diferencia en el patrón de comportamiento entre los niños pertenecientes a diferentes sexos se mantiene al interior de cada clase social: las niñas parecerían respetar las normas más que los varones. Si bien la diferencia entre los sexos parecería ser mayor entre los niños de clase media, no es posible realizar ninguna afirmación al respecto. Tal como se mencionó en el análisis de no-respuesta, no se logró obtener información sobre la clase social de un 22% de los niños (9 varones y 7 niñas con trayectoria conforme) lo que podría disminuir la brecha observada.

En segundo lugar, los niños de clase obrera se desviaron más que los de clase media (33% y 21% respectivamente). La diferencia parecería ser mayor entre las niñas. Mientras el porcentaje de niñas de clase obrera que se desviaron de las normas fue de 20%, no se registró ninguna niña de clase media que adoptara la transgresión de normas como patrón comportamental. Entre los varones, la influencia de la variable clase social parecería disminuir como resultado de las diferencias de género. Por tanto la brecha entre los patrones comportamentales entre los varones pertenecientes a diferentes clases sociales es menor (16% a favor de los varones de clase obrera). Nuevamente la brecha entre las distintas clases sociales debe matizarse por el impacto de la no respuesta.

Antes de finalizar éste apartado me gustaría retomar dos aspectos del capítulo anterior. En primer lugar, en dicho capítulo se había constatado que en la escuela "A" la maestra transmitía algunas normas utilizando lo masculino como sinónimo de lo general de modo que las niñas podrían no haber sentido que las normas también estaban dirigidas a ellas y por tanto aumentar su probabilidad de infringirlas. Por tanto, interesa conocer si en ésta escuela el porcentaje de niñas que se desviaron de las normas fue mayor que en el resto de los casos. Según los datos, efectivamente en la

escuela "A" las niñas se desviaron de las normas en un porcentaje mayor que en la escuela "B" y en la escuela "C" (23%, 14% y 7% respectivamente).

En segundo lugar, también en el capítulo anterior, se mencionó que en la escuela "C" existen instancias en donde la discontinuidad entre el modo en que se transmite el orden normativo de la escuela y el modo en que se transmitiría en el seno de la clase obrera se hace menos explícito. Por tanto, interesa conocer si en éste centro el porcentaje de niños de clase obrera que no respetaron las normas fue aún mayor que en el resto de los casos. Según los datos, el porcentaje de niños de clase obrera que se desviaron recurrentemente de las normas fue un 33%, siendo mayor que en la escuela "B" (29%) pero menor que en la escuela "A" (45%). Esto no sería del todo contrario a lo esperado desde la perspectiva de Bernstein ya que la maestra de la escuela "C" transmite las normas, mayoritariamente, igual que en el resto de los casos.

### 3 Base sensorial, temporalidad y conducta: Hipótesis nº 2 y 3

Este apartado tiene un carácter central en el presente trabajo. Las dos hipótesis involucradas permitirán concluir acerca de la hipótesis de mayor relevancia, a saber: Hipótesis 1: El comportamiento de los escolares en el nivel 5 años, en cuestiones relativas a la higiene, a la seguridad y al uso del tiempo, es razonablemente descriptible con base en un modelo de elección racional.

He decidido dividir la presente sección en tres sub-secciones con el objetivo de reducir la complejidad de su lectura: 1) Dificultades encontradas para testear las hipótesis, 2) Recompensas y temporalidad 3) Sanciones y temporalidad.

#### 3.1 Dificultades encontradas para testear las hipótesis

Según las hipótesis nº2 y nº3, se debería observar lo siguiente:

	Se lo recompensó de forma inmediata en $t_n$	Se lo recompensó de forma dilatada en $t_n$		Se lo sancionó de forma inmediata en $t_n$	Se lo sancionó de forma dilatada en $t_n$
Comportamiento conforme en $t_{n+1}$			Comportamiento conforme en $t_{n+1}$		
Comportamiento desviado en $t_{n+1}$			Comportamiento desviado en $t_{n+1}$		

Sin embargo, se encontraron dos dificultades para poder testear las hipótesis. Una de ellas es consecuencia del modo en que se realizaron las observaciones. La otra, es consecuencia de la información encontrada en el campo.

En cuanto a la primera, se constató una restricción para observar la temporalidad de las sanciones y recompensas. Durante las observaciones fue posible registrar si en el mismo momento en que surgía el acto desviado o conforme, la maestra sancionaba o recompensaba. Sin embargo, con ésta técnica no siempre fue posible registrar situaciones en que la maestra sancionara o recompensara al niño en un momento posterior. Es decir, excepto los casos en que mi observación culminaba cuando los niños se retiraban del centro, en el resto de los casos no es posible afirmar si luego de que me retiraba de las escuelas, los niños eran sancionados o recompensados por comportamientos que habían ocurrido durante mi presencia. Por tanto, lo único que se podría afirmar es si **durante mis observaciones** las maestras sancionaron o recompensaron de forma inmediata o dilatada en tiempo.

En cuanto a la segunda dificultad, no se encontraron casos en que la maestra sancionara o recompensara de forma dilatada en el tiempo de modo de poder comparar con los casos en que lo hicieron de forma inmediata. Desde mi punto de vista, esto no inhibe de poder testear las hipótesis dado que, como lo he justificado teóricamente, el efecto que tienen las sanciones y recompensas dilatadas en el comportamiento del niño a los 5 años, sería el mismo que cuando éstas no existen.

### 3.2 Recompensas y temporalidad

Según lo planteado anteriormente, se espera observar lo siguiente: 1) que los niños que en un momento t1 fueron recompensados por respetar las normas hayan adoptado una conducta conforme en el momento posterior t2. 2) que los niños que en un momento t1 no fueron recompensados por respetar las normas hayan adoptado una conducta desviada en el momento posterior t2. A continuación se presenta la distribución de los casos:

Cuadro 2.1: Distribución de trayectorias comportamentales según temporalidad de recompensas.

	Se lo recompensó en tn	No se lo recompensó en tn	Total
Comportamiento conforme en tn+1	100% (4)	73% (49)	80% (53)
Comportamiento desviado en tn+1	0% (0)	27% (18)	20% (18)
Total	100% (4)	100% (67)	100% (71)

Fuente: Elaboración propia en base a observaciones, 2011.

Según el cuadro presentado, se observa un patrón de relación distinto al esperado. Efectivamente la totalidad de los niños que hasta el momento en que abandoné el campo se habían desviado de las normas, se concentraron entre aquellos niños que no fueron recompensados por respetar las normas en ningún momento. Sin embargo, también se observa un alto porcentaje de conformidad entre ellos.

Pese a lo anterior, es interesante mencionar que todos los niños que recibieron las (escasas 4) recompensas registradas durante la observación en el mismo momento en que se portaron bien (experiencia placentera sin dilatación en el tiempo) no se desviaron de las normas en ningún momento posterior. Según el coeficiente de asociación calculado existiría asociación perfecta entre ambas variables (Q de Yule= 1).

### 3.3 Sanciones y temporalidad

Según las trayectorias comportamentales construídas cuando el niño se desvió de las normas, los casos se distribuyeron de la siguiente manera:

Cuadro 2.2: Distribución del comportamiento de los niños según temporalidad de las sanciones

	Se lo sancionó en tn	No se lo sancionó en tn	Total
Comportamiento conforme en tn+1	54% (7)	4% (1)	20% (8)
Comportamiento desviado en tn+1	46% (6)	96% (26)	80% (32)
Total	100% (13)	100% (27)	100% (40)

Fuente: Elaboración propia en base a observaciones, 2011.

**Advertencia:** el N total del cuadro es considerablemente menor que en el anterior. Esto se debe a que aquí se están contemplando comportamientos desviados y no niños.

Del cuadro presentado me gustaría destacar dos aspectos relevantes. En primer lugar, del total de comportamientos desviados observados (39), la mayoría de ellos no fueron sancionados por las maestras (27). En segundo lugar, nuevamente los datos parecerían mostrar un patrón de relación distinto al esperado. Cuando los niños fueron sancionados por transgredir las normas, la mayoría de ellos se portaron bien luego de haber recibido la sanción. Sin embargo, también se observa un alto porcentaje de inconformismo con las normas.

Ahora bien, el aspecto más interesante se observa entre aquellos niños que no estuvieron expuestos a una sanción (ausencia de experiencia de dis-placer). Cuando al niño no se lo sancionó, casi la totalidad de ellos continuaron transgrediendo normas. Según el coeficiente de asociación calculado, existiría asociación fuerte entre ambas variables (Q de Yule= 0,93).

Sin embargo, nuevamente surgen diferencias entre las niñas y los varones. Al analizar la relación entre la temporalidad de las sanciones y el comportamiento de los niños controlando por sexo se observa que cuando a las niñas se las sancionó por

transgredir las normas la totalidad de ellas no volvieron a infringirlas. Sin embargo, cuando se sancionó a los varones un 44% de ellos continuó transgrediéndolas. Asimismo, el 100% de los varones que no fueron sancionados cuando se desviaron, continuaron haciéndolo en un momento posterior. En el caso de las niñas el porcentaje se reduce a 86%.

Estas diferencias de género se mantienen entre las niñas y varones de clase obrera (dado que ninguna niña de clase media se desvió de las normas, no existe comparación posible entre los niños de ésta clase social). Respecto a la clase social del niño, sólo fue posible la comparación entre varones. De dicha comparación surge que cuando la maestra no sancionó por infringir una norma, tanto la totalidad de los varones de clase media como los de clase obrera, continuaron desviándose. Sin embargo, cuando el niño sí fue sancionado por la maestra el 50% de los varones de clase obrera optaron por la conformidad en un momento posterior, mientras que en la clase media, la totalidad optó por continuar desviándose de las normas (dado el reducido número de la muestra, la diferencia es de sólo un niño).

#### 4 Antecedentes comportamentales y desviación

Tal como se mencionó en el apartado metodológico, es importante conocer si el niño/a que se desvió de las normas durante el trabajo de campo ya tenía un comportamiento transgresor de normas el año anterior, para poder imputar causalidad. A continuación se presenta la distribución de los casos según antecedentes comportamental.

Cuadro 2.3: Distribución de la conducta de los niños según antecedentes comportamentales

	Existencia de antecedentes de transgresión de normas	Ausencia de antecedentes de transgresión de normas	Sin información	TOTAL
Comportamiento desviado	100% (5)	20% (10)	19% (9)	25% (18)
Comportamiento conforme	0% (0)	80% (40)	81% (13)	75% (53)
Total	100% (5)	100% (50)	100% (16)	100% (71)

Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios auto-administrados a los padres y observaciones, 2011.

Según el cuadro presentado, la totalidad de los niños cuyos padres respondieron haber sido citados el año anterior por problemas comportamentales, se desviaron de las normas durante el trabajo de campo. Asimismo, la mayoría de los niños que respetaron todas las normas durante mi estadía en el campo, fueron niños cuyos padres respondieron no haber sido citados el año anterior por problemas comportamentales. Si bien existe un 23% de no respuesta en ésta pregunta, parecería mantenerse la tendencia comportamental del año anterior. Sin embargo, se observa que un 20% de los niños que no habrían tenido antecedentes de transgresión de normas, sí las infringieron durante el trabajo de campo; ¿en qué se diferencian de los niños que no lo hicieron?

Al analizar la composición por clase social y sexo (variables que según los datos parecerían influir en el comportamiento de los niños), se observa que la mayoría de los niños que sin antecedentes de transgresión se desviaron de las normas durante el trabajo de campo eran varones (60%). Sin embargo, la mayoría de los niños que sin antecedentes de transgresión mantuvieron ese patrón comportamental, eran niñas (60%). Respecto a la clase social, los niños que no modificaron su comportamiento pertenecían en iguales proporciones a la clase media y obrera. Sin embargo, entre los niños que no tenían antecedentes pero sí transgredieron normas durante las observaciones, la mayoría eran niños de clase obrera. Por tanto, nuevamente las variables sexo y clase social permitiría discriminar entre niños que sin antecedentes de transgresión tienen mayor probabilidad de desviarse de las normas al año siguiente. Sin embargo clase social y sexo son atributos que los niños ya tenían el año anterior y aún así no se habrían desviado de las normas; ¿qué podría haberlos incentivado a desviarse de las normas al año siguiente? ¿por qué no se logró revertir la tendencia

hacia la desviación de los niños que infringieron las normas el año anterior?. Según lo analizado hasta el momento, es posible que ambos aspectos se relacionen a las características de los mecanismos de control que utilizan las maestras de las tres escuelas.

## 5 Conclusiones del capítulo

Del análisis presentado es posible derivar algunas conclusiones. En primer lugar, las niñas se desviarían de las normas en una proporción menor que los varones. Esto sería coherente con las teorías de la socialización diferencial de las cuales se derivaría una valoración del orden normativo diferente según se trate de una niña o un varón. Para las niñas la transgresión de normas posee una mayor carga negativa que para los varones, lo que podría aumentar su motivación hacia la conformidad. Este proceso de socialización diferencial parecería producirse tanto en el seno de la clase obrera como en el seno de la clase media.<sup>31</sup>

En segundo lugar, pese a las diferencias de género mencionadas, éstas se redujeron en aquella escuela en la cual algunas normas se transmitían identificando el género humano con lo masculino (el porcentaje de niñas con conductas desviadas fue mayor que en los otros dos casos). Coherente con la teoría del "Currículum oculto", en ocasiones los agentes socializadores recurren a usos y contenidos del lenguaje que reflejan las relaciones de poder entre los sexos. De éste modo, las niñas quedarían, a nivel de discurso, excluidas de las experiencias reguladas por normas y podría aumentar su probabilidad de transgredirlas al sentir que están dirigidas sólo hacia los varones.

En tercer lugar, los niños de clase obrera se desviaron más que los niños de clase media. Coherente con la perspectiva de Bernstein, el niño proveniente de un hogar de clase obrera, a diferencia de sus pares de clase media, ha sido socializado en un ámbito donde el universo normativo, la valoración de las normas, los modos de transmitir las, el modo de comunicar los costos y los beneficios por respetarlas o transgredirlas difiere de lo que encuentra en la escuela. Este aspecto podría generar las condiciones necesarias para que los controles sociales en la escuela dejen de funcionar, rechace su legitimidad y de quienes los aplican.

En cuarto lugar, todos los niños que fueron recompensados por actuar conforme a las normas, continuaron respetándolas. Esto sería coherente con la perspectiva de la elección racional ajustada a niños de 5 años. Cuando la experiencia de conformidad con las normas se asocia al placer de una recompensa recibida, el niño intentará reproducirla en el futuro para obtener la misma satisfacción. Sintéticamente, la asociación hallada informa que la recompensa inhibe la desviación.<sup>32</sup>

En quinto lugar, prácticamente la totalidad de los niños que no fueron sancionados por transgredir las normas, continuaron haciéndolo. Por el contrario, la mayoría de los niños que sí fueron sancionados por desviarse, no volvieron a infringirlas luego de aplicada la sanción. Esto también sería coherente con la perspectiva de la elección racional. Cuando un niño asocia la experiencia de transgresión al displacer que le causó una sanción, no intentará reproducirla en el futuro. Sin embargo cuando el niño no es sancionado, no tiene motivos para evitar su reproducción. Sintéticamente, la ausencia de sanción inhibe la conformidad.

En sexto lugar, las niñas parecerían ser más receptivas a las sanciones que los varones. Cuando la sanción se aplicó a una niña, ninguna de ellas volvió a desviarse,

---

<sup>31</sup> Este aspecto sería coherente también con uno de los hallazgos del Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales (GIEP) en su estudio "Cuidando el potencial del futuro. El desarrollo de niños preescolares en familias pobres del Uruguay", 1996. En dicho trabajo se constató la existencia de creencias de contenido machistas involucradas en el proceso de socialización de los niños de hogares pobres y no pobres.

<sup>32</sup> Es importante mencionar que quienes recibieron las recompensas de las maestras fueron todas niñas. Por tanto, existe un problema de multicolinealidad entre las variables género y recompensas que no permitiría aislar el efecto de una u otra en la conducta del niño.

mientras el 44% de sus pares varones sí lo hizo. Esto es coherente con lo que se esperaba. Dado los procesos de socialización diferencial según sexo las experiencias de transgresión con sanción son “doblemente negativa” para las niñas: el dis-placer causados por la sanción y el dis-placer causado por apartarse del modelo socialmente construido como femenino. Dado que las niñas tienen “más para perder” podría disminuir su probabilidad de reproducir el acto desviado en el futuro.

Finalmente, cuando en la estructura de incentivos de la escuela predomina la ausencia de recompensas a la conducta conforme y la ausencia de sanciones a la conducta desviada, es posible que no se logre revertir la tendencia a la desviación que algunos niños tenían el año anterior y que se estimule a que niños que no se desviaban de las normas se inclinen hacia la transgresión de las mismas.

---

## VII. CONCLUSIONES FINALES

---

En éste trabajo he intentado presentar el comportamiento de los niños respecto a las normas escolares como un fenómeno que no puede ser explicado desde una única perspectiva teórica y que por el contrario para abordarlo en su complejidad fue necesario combinar dos perspectivas que suelen presentarse como opuestas: aquellas teorías desde las cuales la “performance escolar” del niño sería el resultado de fuerzas sociales que lo constriñen, tales como clase social, edad , sexo, etc. Y aquellas desde las cuales la conducta del niño sería el resultado de sus intereses, sentimientos y pasiones que lo motivan a decidir comportarse de una u otra forma. Respecto a la primer perspectiva, se recurrió a la Teoría de la Reproducción de Basil Bernstein, a la Teoría de la Socialización diferencial según sexo y a la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget. Para analizar la conducta de los niños desde la segunda perspectiva teórica, se recurrió a la Teoría de la Elección Racional (de ahora en adelante, TER).

De éste modo, la interpretación de la conducta del niño en cuestiones relativas a higiene, seguridad y tiempo se realizó desde la TER pero contemplando el efecto de la clase social, sexo y edad en las motivaciones, deseos y evaluaciones que realiza el niño acerca de sus experiencias comportamentales.

En cada una de las tres escuelas estudiadas, todos los niños estaban inmersos en el mismo orden normativo, independientemente de su condición de clase y sexo. Es decir, todos estaban expuestos a las mismas normas y a la misma estructura de incentivos. Sin embargo, no todos los niños respondieron de la misma manera a dicho orden: las niñas se desviaron menos que los varones y los niños de clase obrera se desviaron más que los niños de clase media. El supuesto que se ha mantenido en éste trabajo es que el impacto de la clase social y el sexo en los intereses, deseos, pasiones, motivaciones y evaluaciones que realiza el niño sobre sus experiencias comportamentales, expliquen las diferencias observadas.

En cuanto al sexo de los niños, los procesos de socialización diferencial según sexo a los que se supone están expuestos los niños en su hogar, podrían (des)estimular los deseos y motivaciones de transgresión en las niñas y estimularlos en los varones. Mientras a las niñas, la experiencia de transgresión de normas se les transmite como la “desnaturalización” de lo femenino, a los varones se les presenta como necesario en la construcción de su masculinidad. De éste modo las niñas valorarían el respeto por el orden normativo de la escuela y rechazarían la experiencia de transgresión, en una proporción mayor que sus pares varones. Esta hipótesis es coherente con los hallazgos: las niñas se desviaron de las normas un 22% menos que los varones.

Las diferencias en el modo en que niñas y varones evalúan las experiencias comportamentales, también parecerían mantenerse entre los niños que fueron expuesto a la sanción de la maestra. Tal es así que las niñas fueron más receptivas al control de las maestras: cuando se sancionó a una niña por desviarse de las normas, el comportamiento transgresor futuro se redujo en un 100%. En el caso de los varones, se redujo en un 56%. Nuevamente, esto es coherente con lo que se

esperaba. Dado los procesos de socialización diferencial según sexo, las experiencias de transgresión con sanción son “doblemente negativa” para las niñas: el dis-placer causados por la sanción y el dis-placer causado por apartarse del modelo socialmente construido como femenino. Dado que las niñas tienen “más para perder” podría disminuir su probabilidad de reproducir el acto desviado en el futuro.

Sin embargo, la “ventaja” de las niñas por sobre los varones parecería disminuir cuando la transmisión de normas está moldeada por las relaciones de poder entre los sexos, derivadas del ámbito extraescolar. Tal es así que las niñas se desviaron más en aquella escuela cuya maestra transmitía algunas normas utilizando lo masculino como sinónimo de lo general. De éste modo es posible que las niñas sintieran que las normas estaban dirigidas sólo hacia los varones y aumentara su probabilidad de transgredirlas.

En cuanto a la clase social, la discontinuidad que se supone existe entre el orden normativo que el niño de clase obrera encuentra en el hogar y el que encuentra en la escuela podría estimular en ellos, deseos y motivaciones de transgresión de las normas escolares en una proporción mayor que sus pares de clase media. El niño proveniente de un hogar de clase obrera ha sido socializado en un ámbito donde el universo normativo, la valoración de las normas, los modos de transmitirlas y por tanto, las experiencias que se asocian a displaceres o placeres, difiere de lo que encuentra en la escuela. Dicha discrepancia, se encontraría en menor medida entre los niños de clase media suponiendo que la discontinuidad entre el orden escolar y familiar es menor. Por tanto, es probable que los niños de clase obrera tengan mayores dificultades, que sus pares de clase media, para reconocer los comportamientos que son penados en la escuela (las fuentes de displaceres) y aumente su probabilidad de cometerlos. Esto sería coherente con los hallazgos, los niños de clase obrera se desviaron un 12% más que los niños de clase media

Sin embargo, se constató que la posición desventajosa de los niños de clase obrera disminuyó (se desviaron menos) en aquella escuela en la cual se reconocía su desventaja estructural y por tanto, se les ofrecía menores incertidumbres para que reconocieran cuáles eran las expectativas acerca de su conducta (espacios y tiempos fuertemente delimitados y un número mayor de agentes de control).

Pese a las diferencias, los hallazgos reflejan un aspecto común entre los niños que trascendería las diferencias de clase y género. Cuando a un niño se lo recompensó por actuar conforme a las normas, continuó respetándolas. Cuando a un niño no se lo sancionó por transgredir las normas, continuó desviándose. Esto sería coherente con la perspectiva de la elección racional ajustada a niños de 5 años. Cuando a un niño se lo recompensa por actuar conforme a las normas, la experiencia de conformidad se transforma en una experiencia placentera. Por tanto, es probable que el niño, movido por el deseo de volver a obtener placer, la reproduzca en el futuro. Cuando la conducta desviada no es sancionada, el niño no asociará dicha experiencia al displacer de una sanción y por tanto, no tendrá motivos que lo desincentiven a volver a desviarse en el futuro.

Por lo anterior, parecería ser posible aplicar el modelo de elección racional para describir el comportamiento de los niños en cuestiones relativas a normas de higiene, seguridad y tiempo, siempre y cuando se contemple la influencia de factores estructurales tales como, clase social, género y edad. De éste modo, dado un orden normativo específico, un comportamiento puede ser racional desde la perspectiva de una niña pero no desde la perspectiva de un varón. Asimismo, un comportamiento puede ser racional para un niño de clase obrera pero no para un niño de clase media.

## VIII BIBLIOGRAFÍA

- ANEP, 2002: *Los niveles de desempeño al inicio de la Educación Primaria. Estudio de las competencias Lingüísticas y Matemáticas*. Primer Informe. Uruguay
- ANEP, 2008: Programa de Educación Inicial y Primaria. Uruguay
- Andrée, Michel, 2001: "Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares", en: *La Revista Venezolana de Educación*. Venezuela: Universidad de los Andes
- Becker, Howard, 2009: *OUTSIDERS hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas, s/f: "La sociedad como realidad subjetiva", Capítulo III en: *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores,
- Bernstein, Basil, 1988: *Clases. Códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. España: AKAL
- Bernstein, Basil, 1989: "Aproximación Socio-Lingüística a la Socialización con algunas referencias a la Educabilidad" Capítulo VIII en: *Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: AKAL
- Bernstein, Basil, 1998: *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ed. Morata S.L.
- Bourdieu, Pierre, 2000: "Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social", Capítulo IV en: *Poder, Derecho y Clases Sociales*. España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Buchmann. Claudia, DiPrete. Thomas & McDaniel, Anne, 2008: "Gender Inequalities in Education" en: *The Annual Review of Sociology*. Vol. 34, Agosto, pp. 319-337
- Cabral. Blanca & García. Teresa 2001: "Deshaciendo el nudo del género y la violencia" en: revista *Otras Miradas*, vol. 1, núm.1, junio, pp. 60-76.
- Cambell, Donald & Stanley, Julian (1982) *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- CEPAL, 1996: *Marginalidad e Integración social en Uruguay*. Montevideo, Uruguay.
- Cox, Martha, 2009: "Transición/Apresto escolar: Un resultado del Desarrollo de la Primera Infancia. Comentario sobre Ladd y Stipek", en: *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. EE.UU: Center for Developmental Science & University of North Carolina at Chapel Hill,

- Cubero, María, 2002: "Niveles de intervención en el aula para la atención de estudiantes con trastornos de la atención" en: *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en educación* vol.2, núm 001, enero-junio, pp. 1-17 . Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Cubero, María, 2004: "La Disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación", en: *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol.4, núm 2, julio-diciembre, pp. 1-39. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Durkheim, Emile, 1990: "La educación, su naturaleza y su papel" en: *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.
- Elster, Jon, 1980: "ULISES Y LAS SIRENAS. Estudios sobre racionalidad". México: Fondo de Cultura Económica.
- Elster, Jon, 1990: *Racionalidad y normas sociales* en: *Revista Colombiana de Sociología Nueva Serie*, Vol. I: Nº 1, pp 3-22
- Elster, Jon, 1991: *Juicios salomónicos. Las limitaciones de la racionalidad como principio de decisión*. España: Ed. Gedisa.
- Elster, Jon *s/f*: *Domar la suerte. La aleatoriedad en decisiones individuales y sociales*. Ed. Paidós.
- EUSTAT, 2008: *Estudio y ajuste de la no respuesta en las encuestas a hogares*. España: Vitoria-Gasteiz.
- Fascioli, Ana, 2010: "Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligan" en: *Revista ACTIO* nº 12, pp. 41-57.
- Feres, Juan Carlos, *s/f*: *Falta de respuesta a las preguntas sobre el ingreso. Su magnitud y efectos en las Encuestas de Hogares en América Latina*. CEPAL
- Fernández, Tabaré & Siri, Moriana, 1998: *El Proyecto Educativo de Centro en Uruguay. Un Estudio de Casos sobre el ciclo de la innovación en dos Liceos Públicos del Área Metropolitana de Montevideo durante el año escolar 1997*, Montevideo, Uruguay.
- Fernández, Tabaré, 2002: "Algunas notas críticas sobre el uso del término "norma" en los estudios de pobreza", México: CES/COLMEX
- Fernández et al, 2008: "Reporte Técnico del Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay" en *Informe de Investigación* nº 20. Dep. de Sociología. FCS. UDELAR
- Ferrando, Manuel, 1994: *Socioestadística Introducción a la Estadística en Sociología*. Madrid: Alianza Editorial s.a.
- Fichas de lectura Nº 17-25 del Taller de Investigación en Sociología de la Educación, Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR

- Güell-Sans & Tena-Sánchez, 2011: “¿Qué es una norma social? Una discusión de tres aproximaciones analíticas” en: *Revista Internacional de Sociología* (RIS) Vol.69, nº 3, Septiembre-Diciembre, pp. 561-583
- Gotzens, Concepción & Mar, Martín, 2010: “Estudio Comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula” en: *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 8 (1), núm. 20, abril, pp. 0-0.
- Graña, Francois, 2006: “Las huellas de la educación en la constitución de las identidades de género”. FHCE. UDELAR. Uruguay.
- Huberman, Michael & Miles, Matthew, s/f: “Análisis durante la recopilación de los datos” Cap III en: *Análisis de los datos cualitativos. Recopilación de nuevos métodos*.
- Jeffrey, Alexander, 1992: “La teoría del intercambio (1): Los conceptos de George Homans”, Capítulo X en: *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial. Análisis multidimensional*. Gedisa editorial
- Kant, Immanuel: *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres* [online]. Disponible en: [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl). [acceso Agosto 2012]
- Kenneth A. Shepsle, 2007: “Estudiando las instituciones: algunas lecciones del enfoque de la elección racional” en: *Revista Uruguaya de Ciencia Política* nº 16, pp. 15-34
- King, Gary; Keohane, Robert & Verba, Sidney (2000) *El diseño de la investigación social: la inferencia en los estudios cualitativos*. Madrid: Alianza Editorial
- Kohn, Robert et al, 2001: “Factores de riesgo de trastornos conductuales y emocionales en la niñez: estudio comunitario en el Uruguay”, en: *Rev Panam Salud Publica*, vol.9, núm. 4, Abril, pp. 211-218. Washington, Estados Unidos
- Labinowicz, Ed, 1982: *Introducción a Piaget. Pensamiento. Aprendizaje Enseñanza*. México: Fondo Educativo Interamericano.
- Laorden Gutierrez, Cristina, 1995: “El desarrollo moral en la infancia y preadolescencia: razonamiento, emoción y conducta”. en: Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Merton, Robert, 1964: “Estructura Social y Anomia”, Capítulo IV en: *Teoría y estructuras sociales*. México: FCE.
- Michael, Foucault, 1997: “Los medios del buen encauzamiento”, Capítulo II de *Disciplina* en: *Vigilar y Castigar*. Madrid: Siglo veintiuno editores.

- Michel, Andrée, 2001: "Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares" en: revista *Educere*, vol. 5, núm. 012, enero-febrero-marzo, pp. 67-77.
- Monreal, M<sup>a</sup> del Carmen, 2004: "La educación ante las desigualdades de Género" en: *Atención a la diversidad y Calidad Educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario
- Ortega de Pérez, Eglis & Carreño, José Sanchez, 2006: "Los valores: Una mirada desde la educación Inicial", en: *Revista de Educación LAURUS*, vol. 12, núm 21, pp. 58-69.
- Ozemir, Selda 2010: "Comparación de perfiles de conducta problemática en niños turcos con TDAH y niños sin TDAH". En: *Electronic Journal of Reasearch in Educational Psychology*, vol. 8 (1), núm. 20, abril, pp. 0-0.
- Paveza, Paula et al, 2009: "Factores de riesgo familiares asociados a la conducta suicida en adolescentes con trastorno depresivo", en: *Rev Méd Chile*, vol. 137, núm.2, febrero, pp.226-233
- Parsons, Talcott, 1984: "El aprendizaje de las expectativas sociales de los roles y los mecanismos de socialización de la motivación", en: *El sistema social*. Madrid: Alianza.
- Parsons, Talcott, 1984: "La conducta desviada y los mecanismos de control social", Capítulo VII en: *El sistema social*. Madrid: Alianza.
- Piaget, J, 1977: *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fontanella s.a.
- Piaget, Jean, 1978: *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rommetveit, Ragnar, 1967: Intentos de clarificación conceptual basados sobre los usos actuales de los términos "marco de referencia", "norma social" y "rol", Capítulo II de Primera Parte en: *Normas y Roles Sociales*. Paidós, Buenos Aires.
- Rommetveit, Ragnar, 1967: "Roles sexuales de los Adolescentes", Capítulo III de Segunda Parte en: *Normas y Roles Sociales*. Paidós, Buenos Aires.
- Rousseau, J.Jacobo, 2000: *EMILIO*. Edición digital de "elaleph.com".
- Suárez, Mercedes, 2004: "Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares", en: *Revista de Educación*, núm 335, septiembre-diciembre, pp.429-443.
- Rubio, J, 1989: "Psicología moral (de Piaget a Kohlberg)" Historia de la Etica 3 en: *La ética contemporánea*. Barcelona: Crítica.
- Tenenbaum, Gabriel, 2007: *Recreo Escolar: Socialización y normalización*, en: Tesis de Grado, Uruguay: Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR

- Trajtenberg & Aloisio, 2009: "La racionalidad en las teorías criminológicas contemporáneas" en: *El Uruguay desde la Sociología VII*. Uruguay: CBA
- UNESCO, 2008: *Construir responsabilidad en la convivencia escolar. Experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile*.
- Urmeneta, Ana Rebeca, 2009: "Nosotros y los otros. ¿Cómo se representan los niños y las niñas las normas sociales? En: revista electrónica *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 9, núm. 3, diciembre, pp. 1-29
- Valles, Miguel 1999: "Introducción a la Metodología del Análisis Cualitativo: Panorama de Procedimientos y Técnicas" Cap IX en: *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Ed. SÍNTESIS.
- Vargas-Mendoza, J. E. 2007: *El conductismo en la historia de la psicología*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.
- Vázquez, Carlos, 2003: *Factores de riesgo de la conducta delictiva en la infancia y adolescencia*, Capítulo V en: *Delincuencia juvenil. Consideraciones penales y criminológicas*. Madrid: Colex
- Zerpa, Carlos, 2007: "Tres teorías del Desarrollo del Juicio Moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación Moral", en: *Revista de Educación LAURUS*, vol. 13, núm.023, pp. 137-157.