

“Hay que compartir...”. Infancia y sentimiento de propiedad: distinciones al interior de una categoría compleja

DANIEL BRAILOVSKY

Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Argentina

Las categorías desde las que se define la normalidad del niño, la buena enseñanza del maestro y la calidad de la educación escolar, son materia constante de negociaciones y discusiones a distintos niveles, y la emergencia de algunos objetos de conocimiento en detrimento de otros es una elocuente expresión de las formas en que el discurso escolar construye sus hegemonías, sus núcleos de enunciados. Partimos de aceptar, con Foucault, que los discursos tallan a los objetos que nombran, de allí que el propósito central de este trabajo sea abrir el espectro de posibilidades, con la expresa intención de jerarquizarlo, de un concepto interesante y complejo –la noción de *sentimiento de propiedad*– que sirve para enfocar cierta dimensión política de la vida en la sala del jardín maternal.

Como es sabido –y esto requiere de mínimos fundamentos para quienes tengan experiencia como docentes o padres de niños de entre uno y dos años– los conflictos entre los niños, con mucha frecuencia, se desarrollan alrededor de la disputa por objetos y diversas posesiones: juguetes, espacios, proximidad o exclusividad respecto de los adultos, y objetos diversos que por distintas razones y circunstancias reclaman como propios o sobre los que se sienten portadores de algún derecho.

Las intervenciones de los docentes en esta materia, sin embargo, a pesar de ser continuo eje de malestar docente por las dificultades en materia de organización grupal que estas disputas entre los niños ocasionan, *no cuentan con un apoyo en categorías que sistemáticamente establezcan distinciones o precisiones al interior de esta cuestión*. Los estudios que abordan la cuestión son pocos, dispersos, y claramente no reconocen arraigo entre los marcos de referencia de los docentes de niños de estas edades.

En este contexto los objetos son definidos como *materiales de juego*, puesto que ocupan un lugar dentro de las propuestas lúdicas, y así, son clasificados según diferentes criterios: por el modo en que los objetos condicionan el modo de uso que los niños puedan hacer de ellos (materiales *estructurados* y *no estructurados*, material *para dramatizar*, etc.), por el tipo de vínculo o encuentro desde lo “espacial” que puede propiciar en los niños (materiales unificadores, que convocan al grupo, materiales que “dispersan”, etc.), y otras clasificaciones dentro de este tipo de criterios, normativos respecto de su uso didáctico.

Los conflictos, por su parte, son atribuidos con frecuencia a cualidades psicológicas muy generales atribuibles a los niños (el *egocentrismo infantil*, la *etapa anal*) o a circunstancias familiares o vitales, algunas de ellas típicas de la edad (el nacimiento de un hermanito, una mudanza, la separación de los padres).

La consigna emergente ante los conflictos es "compartir": nada puede llevarse al jardín si no se asume la premisa de permitir a otros tocarlo, tenerlo, probarlo. Los alimentos pueden traerse, pero en cantidad suficiente para todos. Si el objeto disputado es divisible, la medida más justa es la salomónica: una parte a cada uno; y si no es divisible, la opción correcta es el establecimiento de turnos. Una de las pautas de socialización más destacadas en el discurso evaluativo de los docentes de Nivel Inicial es, de hecho, la capacidad de respetar los turnos (Bonadero, 2005).

El presente trabajo tiene la finalidad de establecer distinciones al interior de una categoría que se evidencia compleja y útil a los propósitos de demarcar una micropolítica del aula infantil. Para ello, voy a reunir en forma organizada reflexiones basadas en una serie de observaciones del juego de niños de entre uno y dos años focalizadas en situaciones de juego libre, con distintos materiales de juego y con distintas formas de intervención adulta. Las mismas fueron realizadas con la intención de construir hipótesis sobre el lugar del sentimiento de propiedad sobre los objetos por parte de los niños que asisten al jardín maternal. El espacio de observación fue de hecho un jardín maternal de la Ciudad de Buenos Aires.

En estas observaciones participamos tres integrantes del personal del jardín que estábamos en contacto directo y cotidiano con niños de entre 0 y 2 años. Existen sin embargo en este trabajo opciones teóricas personales, pues fue desde una particular perspectiva que me acerqué al terreno y analicé los registros; los otros observadores se centraron en otras preguntas y en otros marcos conceptuales que no se desarrollarán en este escrito.

Cabe agregar una reflexión adicional en relación con el contexto de producción de este trabajo. Si ya nadie discute el carácter educativo del jardín maternal (la denominación "guardería" resulta de hecho ofensiva para quien se considera profesional de la enseñanza en este nivel) es adecuado y oportuno pensar que en las instituciones de este nivel educativo puede, además de transmitirse, *producirse* conocimiento. Esta condición –la coexistencia equilibrada de docencia e investigación– es un parámetro indiscutido de calidad en otros niveles educativos, como las universidades y los centros de formación docente (CONEAU, 2002). La producción sistemática de saberes desde un jardín maternal, cuando existen posibilidades en términos de recursos humanos y materiales, debe ser destacada como un valor agregado, pues el saber que se produce es especialmente situado y concordante con prácticas cotidianas que lo confirman y a la vez lo problematizan.

El análisis de una serie de registros de observación del juego de los niños de algunas salas del jardín maternal permitió ubicar las muy diversas experiencias de los niños con los objetos alrededor de algunos ejes, tomando como línea de análisis el tipo de contexto, vital y especialmente situacional, que conduce al niño a sentir como propio un objeto.

Los objetos que aparecían en las observaciones, lo hacían en *distintos contextos* de uso, eran utilizados *para jugar* de diferentes maneras, disparaban (o aparecían ocupando distintos lugares en) los *vínculos de los niños entre sí y con los adultos*, eran (o no) *reclamados como propios*, y se ejercía (o no) sobre ellos distintas formas de apropiación. Vinculado con las últimas dos cuestiones, *formaban parte de "rituales"* que parecían investir a los objetos de un sentido especial, cumpliendo éstos una función destacada en procesos vitales importantes, como lo son el control de esfínteres, o la separación de la madre en el período de inicio de asistencia al jardín maternal.

Las intervenciones docentes, sin embargo, pocas veces logran establecer mayores distinciones en este sentido. Antes bien, asumen la propensión de los niños pequeños al enérgico reclamo por los objetos como propios como una característica de la edad que se explica de diferentes modos, pero siempre en relación a procesos vitales trascendentes y típicos de la edad, antes que a los avatares de la escena situada, donde *el docente es también un actor implicado*. Así, el destete, el nacimiento de un hermanito, la ausencia de la madre, son motivos para que el sentimiento de propiedad sobre los objetos (especialmente aquellos que *no debe* tocar) se exacerbe. No aparecen como variables de peso en la vida cotidiana, sin embargo, las actitudes de los compañeros próximos, del propio docente, de la organización de espacios y tiempos que la escolaridad instaura: y no es banal el hecho de que estos aspectos se omitan en el análisis espontáneo de tales situaciones. De hecho *no existen palabras próximas para nombrar ese abanico de matices que acompaña a los conflictos infantiles que se enmarcan en el sentimiento de propiedad*.

Por todo lo anterior, y aunque a primera vista este artículo pueda aparentar ser un análisis "psico-didáctico", está animado por una finalidad absolutamente política: reunir a los distintos actores escolares alrededor de un complejo objeto de conocimiento que surge como efecto de la recurrencia del *conflicto*.

Introducción

El lugar de los objetos como intermediarios de vínculos, y en especial como objetos de disputa en conflictos entre los niños, es muy recurrente en los grupos de edad que corresponden al jardín maternal, y motivan distintos tipos de intervención por parte de las docentes. El foco estará puesto en las situaciones en las que el conflicto está organizado alrededor de la posesión de un objeto y donde se hace evidente un sentimiento de propiedad. Es decir que no se propone analizar todas las expresiones de búsqueda de ejercicio del deseo y la individualidad que protagonizan los niños y que en la cotidianeidad del aula asumen, por ejemplo, la denominación de "caprichos infantiles", sino que se hará foco en aquellas situaciones específicas en las que un conflicto se originó o una situación de juego, intercambio, etc. se desarrolló haciéndose evidente o presumible un sentimiento de propiedad.

Es intención de estas reflexiones orientarse a construir estructuras didácticas capaces de otorgar al *conflicto* un lugar central. Y esta intención se apoya en varios supuestos.

En primer lugar, que la escuela (y el jardín maternal es una forma, aunque particular, de escuela) construye "lugares" para docentes, alumnos y familias, caracterizados por una serie de supuestos acerca de cómo ha de habitarse el espacio escolar desde cada uno de ellos. No cualquier cosa puede pensarse, decirse, sentirse, saberse... desde cada uno de esos lugares. Los sujetos, sin embargo, construyen sus propias formas de habitar estas realidades compartimentadas, y desarrollan estrategias para construir un *lugar de alumnos*, un *lugar de docentes*, un *lugar de padres escolares*, a la medida de sus necesidades y deseos. Estas estrategias de los sujetos para redefinir el lugar que la escolaridad les asigna, son fascinantes objetos de conocimiento para una didáctica sensible a esta topografía, a este atravesamiento de los lugares escolares por tecnologías de

poder, y están, sin excepción, atravesadas por el conflicto. Es por ello que la idea de la *propiedad* en los niños pequeños aflora como objeto de interés: la mayoría de los conflictos de los niños en una sala de deambuladores o de dos años del jardín maternal, gira en torno a la posesión de los objetos.

Una *didáctica del conflicto*, entonces, ha de tener en cuenta estas variables y contar con un arsenal teórico capaz de abarcar estas complejidades, esta dimensión política del gobierno del aula. Una didáctica del conflicto, debe disponer de palabras para nombrar la perspectiva de cada actor. No es la aspiración de este artículo proponer un sistema cerrado que explique este campo, sino sencillamente abrir preguntas, construir un espacio de reflexión en torno a un objeto de conocimiento que es emergente por razones políticas, pero que trae de sí un gran potencial de análisis desde múltiples perspectivas teóricas.

Las observaciones de situaciones de juego de los niños recortan distintas preguntas, que se formularon provisoriamente y en términos excesivamente amplios, así: *¿De qué manera, desde qué lugar, los niños del jardín maternal otorgan significado a los objetos físicos y llegan a investirlos de algún tipo de sentimiento de propiedad?*

Nótese que no se plantea cómo "*obtienen conocimiento acerca de...*" sino cómo "*otorgan significado a...*", pues no es entendida aquí la propiedad como un saber sino como un acto de catexia, de carga subjetiva depositada sobre un objeto, siendo ésta una opción teórica de partida.

A continuación se exponen las primeras categorías construidas a partir del análisis de las observaciones. Aunque luego se desarrollarán brevemente algunos criterios metodológicos empleados, digamos por ahora que el abordaje toma libremente algunos elementos del método *comparativo constante* de Glaser y Strauss, en tanto "[...] el método de la constante comparación ha sido diseñado para ayudar al analista que posee las habilidades [y sensibilidades requeridas para generar teoría] a generar una teoría [...] integrada, consistente, plausible, cercana a los datos" [1967: 56]. Así, el mecanismo rector es "la reformulación de hipótesis y redefinición del fenómeno forzado por la constante comparación de la teoría con casos negativos, casos que no confirman la formulación", y estas categorías se caracterizan según sus autores por estar en el comienzo, muy cercanas a la empiria, a los observables. La metáfora del modelo teórico que se confronta permanentemente con la realidad, que *se pone a prueba*, es especialmente adecuada para quien, como ha sucedido aquí, observó a un mismo grupo de niños sistemáticamente durante casi dos años, al tiempo que se desempeñaba como su docente, acompañado de una maestra auxiliar.

Cuatro contextos para la posesión

Se parte del supuesto de que existen (al menos en los niños de entre un año y medio y dos a tres años) distintos modos de poseer, distintas motivaciones para desear la posesión de un objeto físico, o dicho en otras palabras, distintos contextos que impulsan a los niños a desarrollar un sentimiento de posesión sobre un objeto. En ese sentido, es preciso diferenciar, por ejemplo, entre:

- El niño que desea poseer un objeto *que le sirve en un ritual de sueño*.
- El niño que desea poseer un objeto *cuya investidura de propiedad era previa*, se estableció fuera del jardín maternal (por ejemplo, porque la mamá se lo compró antes de entrar).
- El niño que desea poseer algo *que arrebató a un compañero*.

Es a partir de estas y otras situaciones que intentaré detallar y ejemplificar, qué se propone aquí discernir entre diferentes tipos de “contextos para la posesión”. Concebiré el “contexto” como una instancia previa al sentimiento de propiedad, como un condicionante y un encuadre que remite al “impulso” y al “deseo” de un modo amplio, pretendiendo dar cabida a los elementos aportados por el sujeto y a aquéllos que proporciona la situación. Sara Paín define el impulso como una fuerza que lucha por satisfacerse realmente, que encuentra *alivio* en su satisfacción, de origen inconsciente. El “deseo”, en cambio (a diferencia del impulso que busca *satisfacerse*) busca *realizarse* dentro de una propuesta dramática-simbólica en la que se ve representado en forma diferida. De allí que hablar del “deseo de poseer” tendría un sentido contextual y ligado a una dramática precisa, construida por un sujeto en el marco de una situación dada. Aunque es este último sentido el que se desea destacar en los sentimientos de propiedad, es preciso señalar que este no es un estudio psicológico, ni psicoanalítico, en el sentido estricto del término, y no pretende dar cuenta de tales distinciones. *Contexto*, entonces, se propone como una palabra capaz de condensar ambos sentidos en un terreno diferente.

De ese modo, podría pensarse en distintos tipos de contextos para la posesión, que a continuación se desarrollan. Se trata de categorías tentativas y provisionarias (tal vez como todas), que reflejan un primer intento de clasificar en grandes grupos las diferentes situaciones en las que los niños desarrollan sentimientos de propiedad. Aunque provisionarias y tentativas, estas categorías están alimentadas por un importante caudal de observaciones de grupos de niños en el jardín maternal. Aún con los obstáculos metodológicos que puede traer aparejado el hecho de observar al propio grupo de alumnos que se tiene a cargo como docente, una ventaja evidente es el profundo conocimiento del contexto de la observación y la superabundancia de oportunidades para llevarla a cabo.

1. Posesión “transicional”

He llamado de ese modo al contexto para la posesión que se vincula a un fenómeno *transicional*, en un doble sentido. Por un lado, en el sentido clásico del término, en referencia a una situación en la que un objeto (el objeto que se desea poseer) sirve de alivio a la ausencia de las referencias del hogar, en lo que se refiere a la figura objetual de la madre o sustituta, pero también, y especialmente, en un sentido más amplio: en relación a la asunción por parte del niño de identidades paralelas: *niño-hijo* y *niño-alumno*. Esta habilidad (la de construir identidades paralelas) sólo se adquiere tras un importante caudal de experiencias al interior del jardín, y especialmente en los momentos de ingreso y egreso al mismo. Es entonces, en ese segundo sentido, que se escoge el término, *por su alusión a la “transición” que se opera en la muda de una identidad a otra*.

Este tipo de contexto para poseer se dirige a objetos que se usan en el hogar junto a los padres y aparecen en el ámbito del jardín. Por ejemplo: objetos del ritual de sueño, la ropa, o la mochila en la que los niños guardan sus pertenencias.

En el siguiente fragmento, M. se apega a su toallita pues esta remite al ritual de sueño cotidiano, instaurado en el hogar en el marco de los cuidados maternos:

M. sólo consigue conciliar el sueño si lo hace teniendo una toallita en la mano, toallita que trajo de su casa y es el objeto que usa en su casa para dormirse. Si a la hora de la siesta alguien agarra su toallita, M. se enoja, llora, la reclama.

Esta forma de contexto encabeza la lista, pues como se ha mencionado, constituye la explicación hegemónica que se da a los conflictos asociados a la propiedad de objetos. Suele vincularse a las actividades que en el jardín maternal se denominan “de crianza” o “rutinas”: alimentación, higiene y sueño de los niños. Sin embargo, en la medida en que remiten al mundo del hogar, también se asocian a signos que impone la propia escolaridad: los objetos y los rituales de ingreso y egreso, cesuras de la experiencia escolar que se matrizan en la experiencia de los niños en relación a los objetos que allí aparecen.

Ch. orbita el sector de las mochilas cuidando que nadie toque la suya. Al llegar al jardín llora cuando se le pide que la deje en el perchero, y varias veces durante la jornada la va a buscar o a ver que esté allí, la toca, la abre, la cierra. Algunos días, reclama la mochila para dormirse en la siesta.

Así, no es casual que mochilas, cuadernos, camperas y juguetes traídos del hogar sean algunos de los objetos que con mayor frecuencia se sitúan en el centro de la escena de los conflictos que tienen lugar bajo la forma de disputas por la propiedad.

2. Posesión “exploratoria”

La posesión exploratoria es el contexto para poseer que busca provocar un efecto, una reacción en el otro, al apropiarse de lo que el otro tiene. Si en algo se diferencia el jardín al hogar es en el hecho de que allí tienen lugar, por primera vez, relaciones horizontales atravesadas por normas institucionales. Del *otro-adulto* pueden asumirse (desde la perspectiva del niño) referencias próximas en las figuras parentales, y puede además situarse políticamente con mayor seguridad, pues el *otro-adulto* se constituye desde una relación asimétrica fundante. Al *otro-par*, en cambio, es más difícil construirlo como semejante, el *otro-par* es un misterio fascinante que demanda una investigación profunda.

En niños preverbales, la herramienta se sitúa en el terreno del cuerpo (más allá de que el cuerpo sea en sí mismo una instancia irreductible, que no es “inversamente proporcional” al lenguaje) tanto como en el de los objetos que lo prolongan. Saber sobre el otro es, también, saber lo que el otro tiene, lo que el otro hace con ese objeto, el apego del otro, visible sólo en sus reacciones.

S. está parada frente a Ch. que está sentada en una colchoneta con un teléfono de juguete en la mano. S. le quita el teléfono y se queda parada frente a ella. Ch. llora, grita, reclama el teléfono señalando con el dedo. S. se lo

devuelve, y cuando Ch. deja de llorar y sonríe, S. sonríe también ampliamente. Enseguida todo se repite. S. vuelve a quitarle el teléfono a Ch., que lo vuelve a reclamar. Mismas acciones, mismos gestos, esto sucede no menos de seis veces seguidas.

Algunas veces, la “exploración de objetos” es en realidad exploración de los otros-pares a través de los objetos, mas que experimentación centrada en las propiedades físicas de éstos. El objeto es, muchas veces, medio para llegar al otro, para construir una vía de comunicación y entendimiento.

Es harto habitual que las aparentes disputas por objetos entre niños deambuladores no sean hostiles ni conlleven en modo alguno a algún tipo de malestar para quienes la protagonizan. En esos casos, es evidente que el objeto no es lo que interesa, sino aquél que está del otro lado, aquél a quien es posible llegar mediante una escena que los reúne alrededor de un objeto.

T. tiene una palangana y la disputa con F. Cuando logra que F. la suelte, se queda sentado a su lado, F. le da otra, T., la agarra y le empuja la mano para que la aparte. F. pone y saca dos veces seguidas una pelotita en la palangana que tiene T. él lo deja hacer. F. vuelve a poner y sacar una pelotita en la palangana que tiene T. otras dos veces. Intenta apoderarse de la palangana, forcejean, T. grita eufórico y nuevamente recupera la palangana F. vuelve a poner / sacar la pelotita, esta vez cuatro veces seguidas, ríe. T. comienza a reírse también, lo repite varias veces, luego la pelota se va rodando, y no intentan recuperarla.

3. Posesión “identificatoria”

Si en la posesión “exploratoria” el objeto poco importa, y es la reacción de los otros, el efecto sobre el semejante, el que tiene relevancia en la acción del niño, en este caso se trata del deseo de “tener lo que el otro tiene”, equivalente a “hacer lo que el otro hace” y que de algún modo implica “ser el otro”. La diferencia está en la sucesión de acontecimientos: el contexto exploratorio se dirige al *otro* utilizando el objeto como medio, mientras que la posesión identificatoria se dirige directamente al objeto, como efecto de una señalización, de un valor, que es puesto en el objeto por el otro.

S. y P. están sentadas una frente a la otra en lados opuestos de la pequeña mesa de la sala, durante la merienda. S. coloca el plato de las galletitas cerca de su lado, y P. reclama, tironeando del plato para que quede apoyado más cerca de su lado. Ambas lloran, recurren e interviene la docente, buscando el punto medio de la mesa que está a igual distancia de ambas. Pero no logran ponerse de acuerdo y siguen tironeando. Enseguida S. acerca otro plato, pero no lo retiene, sino que lo ubica en la mesa igual que el primero. El primer plato queda olvidado, ahora todo recomienza con el nuevo plato.

Explica Mahler (1984) cómo “la conciencia de la existencia separada de otros niños, de que estos eran similares pero diferentes del *yo* de uno [...] se ponía en evidencia por el hecho de que los niños mostraban entonces un mayor deseo de *tener o hacer* lo que otro niño tenía o hacía, es decir un deseo de actividad especular, de imitación, de identificación en cierta medida con el otro niño. Los niños deseaban los juguetes o la copa de jugo de frutas y la galletita de otro niño, que tenía en la mano. Junto con este importante desarrollo aparecía la cólera específica dirigida a un fin, la agresión, si no había manera de alcanzar el fin deseado”.

Es decir, la identificación supone un momento posterior al de la exploración. Pero no posterior en el sentido de estadios sucesivos de carácter integrador, etc. sino posterior en el sentido lineal del devenir: de hecho es poco común que existan conflictos por la posesión de objetos desde este tipo de contexto al comienzo del ciclo lectivo. Más bien al comienzo del año escolar se describe a los niños como más "tímidos" menos propensos a interactuar entre sí, algo reservados, y sólo hacia el segundo o tercer mes comienzan a hacerse frecuentes los conflictos interpersonales.

Dentro de esta tercer forma de contexto para poseer se puede reconocer algunas variantes, que ayudan a definirlo en su especificidad:

- a) El deseo de *tener lo que tiene el otro* (lo posesión identificatoria propiamente dicha), en la que el objeto es reclamado y querido porque el otro lo tiene. Si el objeto es dejado de lado por el *otro-par*, y reemplazado por uno nuevo (como se ha mostrado en el ejemplo anterior), será éste nuevo objeto el depositario de las ambiciones de nuestro pequeño sujeto del deseo poseedor.
- b) El deseo de *reforzar la posesión que el otro amenaza*. En ese caso, defender el objeto equivale a defender la *integridad del yo*, es el otro el que se ha identificado y es la propia identidad la que está resaltada.
- c) El deseo de *poseer lo que el otro desea poseer*. Muchas veces un niño dice "yo quiero..." y otros niños "se contagian" el deseo de *eso mismo*. Esta sería una variante de 3.a. aunque tal vez sería aquí más adecuado decir que lo que el niño desea tener es *el deseo del otro*.

4. Posesión "transferencial" o "jerarquizante"

A esta altura, finalmente entra en juego un actor central en la construcción de contextos para la posesión en el contexto escolar: el docente. La posesión transferencial puede también llamarse "jerarquizante", pues es el deseo de poseer un objeto cuyo valor ha sido asignado por el docente o por el grupo en el contexto del juego o de las actividades escolares coordinadas por el docente. Poseer ese objeto representa una suerte de "trofeo" y en su posesión subyace un privilegio otorgado al niño poseedor por el líder natural del grupo.

Esta forma de entender el sentimiento de propiedad es quizás la que en mayor medida desafía las hipótesis espontáneas desde las que se interpretan los conflictos entre los niños, pues sitúa el origen del proceso desencadenante en la figura del docente.

El librito XX ha sido leído, casi a diario, a los niños de la sala durante unas dos semanas en las que otros libros no han sido vistos en la sala. Se les ofrece luego a los niños el cajón de libros para que miren los que quieran, cosa que habitualmente se hacía, y esta vez muchos de ellos quieren el libro XX, se lo disputan y algunos lloran.

En algunos casos, las opciones mayoritarias del grupo ocupan el lugar jerarquizante y operan como modeladores de atributos de los objetos:

Los niños juegan con pelotas en el patio. Pueden jugar con cualquier pelota, pero todos prefieren la de color verde, y protagonizan fuertes discusiones, que se vuelven cotidianas cada vez que salen al patio, en las que los docentes se ven casi siempre forzados a intervenir.

Síntesis

El primer contexto para la posesión –transicional– ha mostrado posibles modos en que la propia situación escolar puede constituirse como raíz de los sentimientos posesivos hacia los objetos. El segundo contexto –posesión exploratoria– ha sugerido que los niños exploran tanto las propiedades físicas de los objetos como sus propiedades sociales, las cuales están definidas, o al menos reguladas, en gran medida por los adultos del jardín, los docentes. Esta exploración, entonces, se manifiesta como posesión, pero no se centra tanto en el objeto como en los efectos sociales (y también escolares) de éste. El tercer contexto –posesión identificatoria– situó el deseo de poseer en el encuentro entre pares que el jardín hace posible, encuentro singular y constitutivo en el que los otros-pares “hacen interesante” aquello que tocan. Finalmente, el contexto transferencial muestra el poder de señalización que el propio docente tiene sobre los objetos, y muestra de forma elocuente hasta qué punto los sentimientos posesivos de los niños no tienen por origen, única ni primordialmente, unas cualidades psicológicas esenciales, sino un marco situado donde el propio docente es una figura desencadenante.

Los cuatro tipos de *contextos para la posesión* se podrían pensar como diferentes contextos en los cuales los niños se ven impulsados a vivir sentimientos de posesión respecto de objetos físicos, contextos que los llevan a vivir ese sentimiento posesivo como una necesidad, como un derecho sobre ese objeto. Respecto del tipo de relación que se propone entre el niño y el objeto, es posible decir que es un *sentimiento de posesión* tomando la concepción funcional del *afecto* de Paín, según la cual,

[...] los afectos se comportan como señales perceptibles, y que se agotan en esta, su posibilidad de *señalización por diferenciación*. Su valor significativo no depende de un código propiamente afectivo [...] sino que proviene de la estructuración simbólica inconsciente. Esta estructura utiliza la capacidad diferencial de tales *señales para conferir a los objetos determinadas características de peligrosidad, amabilidad, etc., necesarias a la riqueza expresiva del discurso simbólico*. [...]. No basta que el inconsciente componga una representación sustantiva, le es preciso colorearla mediante un atributo y ello lo consigue mediante la activación simbólica de un afecto (ob. cit., p. 55, la cursiva es nuestra).

Por lo tanto, los objetos serían “señalizados” mediante este impulso a poseerlos, y esto sucedería en –al menos– estos cuatro diferentes contextos.

Es presumible, aunque no ha sido el propósito examinar este problema, que el primer contexto que impulsa la posesión (“transicional”) se refiera en parte a un nivel profundo en el origen del sentimiento de posesión, que remite a un proceso primario. Junto con el sentido que tiene la retención y el acto de dar y tener (expulsar y retener) en la etapa anal, que es concomitante a nuestra población de estudio, configuran un nivel de *inconsciente profundo*. Pero a la vez, como se ha dicho y sí es de interés destacar, remite a la transición que se opera por causa de la escolarización del niño y que lo sitúa en el doble registro del hijo y el alumno. Es este segundo sentido el que, creo, merece mayor interés a los efectos de esta propuesta.

Los otros tres contextos que impulsan la posesión (“exploratoria”, “identificatoria” y “transferencial o jerarquizante”) pertenecen sin matices a *un nivel más superficial, más propio de las significaciones pertenecientes a un ámbito o situación específica que tiene lugar en virtud de la escolaridad*. De todos modos,

puede afirmarse que el primer contexto parece impulsar la posesión a un nivel más “existencial”, que remite a una identidad en mudanza, a referentes fuertes y trascendentes que cambian el escenario de afectos inmediatos del infante. Mientras que éste primer contexto, describe el proceso en relación a grandes y profundos acontecimientos, los siguientes lo hacen de una manera más local, en relación con un sujeto en situación –ya escolarizado– y describen dramáticas que sólo tienen sentido bajo ciertas condiciones, a saber: que el niño se encuentre en una situación, socialmente controlada, de interacción con pares y adultos; que existan ciertos tipos de objetos a los que se atribuyen ciertas propiedades desde el diseño de la situación; que aparezcan los roles que existen en las situaciones que elegimos para observar.

Las observaciones sugirieron, sin que las regularidades fueran lo bastante elocuentes como para elaborarlo, un posible *quinto* tipo de contexto. Una situación en la que parecería existir un deseo de poseer de naturaleza diferente a los anteriores, es aquella en la que el *objeto forma parte de una totalidad que resulta de una acción* del sujeto. Los siguientes fragmentos constituyen ejemplos de esta idea.

F. está haciendo una fila con aros en el piso. Otro niño pasa y toma un aro del medio de la fila, rompiendo la sucesión de aros, que era una “totalidad” que F. miraba y sobre la que caminaba, poniendo un pié en cada aro. Al ver que le es retirado un aro, protesta, grita, se queja.

J. hace “un estacionamiento” sobre el tobogán, poniendo autos en fila, agrupándolos además en dos grupos, por color. Habla sólo mientras juega. Cuando otros niños pasan por el tobogán o quieren agarrar un auto de los que allí están, J. se enoja, grita, dice: “No, que es el garage!!”

Si puede definirse como un contexto independiente de los otros, antes que como una variante de la posesión “identificatoria”, lo podríamos llamar “posesión para conservar una totalidad o un proyecto (de juego, por ejemplo)”.

Rompecabezas

Infinitos problemas se abren a la hora de esbozar categorías a partir de las observaciones: el lenguaje que se apropia de las cosas nombrándolas, el proceso de descentración que hace a las cosas cada vez mas particulares u objetivas, la carga afectiva que se deposita en ellas, la forma en que las cosas se vuelven diferenciadas del yo y cobran carácter “objetal”.

La superposición de estas ideas durante el proceso de recopilación y recuperación de estas escenas observadas, tuvo por momentos un efecto perturbador, como de quien se encuentra frente a un rompecabezas cuya figura completa se intuye fascinante, pero del que sólo se tienen piezas inconexas.

A la salida de esa inmovilidad contribuyó un criterio para crear categorías que prometía unificar ideas dispersas: el constructo “objeto + *participio o adjetivo*”. Es decir, por ejemplo: *objeto nombrado, objeto mediador, objeto ritual, objeto de descarga, objeto portador de mensaje, objeto comunicador*, etc. Esta forma de categorización, muy próxima a la empiria pero a la vez con un fuerte potencial de conceptualización, resultó una

herramienta con la que se puede jugar, espontáneamente, en el registro de observación que utilizamos: así podríamos ir generando y definiendo algunos términos en forma provisoria.

Metodológicamente, pareció adecuado pensar en un esquema inspirado en el planteo original de Glaser y Strauss (1967) que compara incidentes, categorías y propiedades de éstas. Aunque en la práctica las condiciones materiales del proyecto no hicieron posible desarrollarlas más allá de sus primeros planteos, creo valioso mencionar estas primeras formulaciones por cuanto delimitan un modo posible de abordar este objeto de conocimiento.

Así, la primer etapa se centraría en *comparar incidentes aplicables a cada categoría*. De este modo fue posible generar categorías bajo el formato “objeto + [...]” a partir de la observación directa en los grupos de niños, con un diseño de la observación adecuado a tal fin. Esto hizo posible comparar y analizar horizontalmente las diferentes situaciones en las que una misma categoría apareció, como primer criterio de codificación de los datos.

La siguiente etapa consiste en *integrar categorías y sus propiedades*. Es decir, describir las propiedades de las categorías y confrontar en la práctica que cuando dichas categorías aparentan ser aplicables esa realidad, recortada dentro de la categoría, funcione según las propiedades que se le suponen.

Por ejemplo: el *objeto ritual* sugiere las siguientes propiedades:

- Sería depositario de una causalidad mágica, como hacer que la madre se haga presente si es que forma parte del ritual de reencuentro (el cuaderno, la mochila), o hacer que la cocinera traiga la merienda, si es que forma parte del ritual alimenticio, etc.
- Conservaría idénticas o casi invariables las circunstancias de contexto y de uso, notándose que los propios niños buscan esa constancia. Por ejemplo: la mochila va en la percha, no se puede guardar en otro lado, o bien: la guitarra debe ser utilizada en la colchoneta grande donde se reúnen para el saludo inicial de la jornada, los chicos deben sentarse para cantar de espaldas a la ventana, el cuento debe ser contado siempre de la misma manera, etc.

Ante todo descriptivas, las categorías aquí propuestas abren sin embargo muchas preguntas a la hora de revisar con intenciones explicativas los mismos procesos: ¿Existen propiedades contextuales de los objetos físicos que puedan hacerlos más propensos a generar sentimientos posesivos en los niños? (por ejemplo, ser diferentes del resto de objetos presentes, ser más grandes o más pequeños, poseer mayor o menor cantidad de estímulos sensoriales, tener o no relación con otros objetos, etc.) ¿Que se busca en el otro al darle/quitarle/pedirle un objeto?

En relación a las acciones de *dary pedir* al adulto y a otro niño. ¿Qué supuestos instalan los dos vínculos (con el par, con el adulto) para negociar la posesión de objetos? Y en el caso de los niños que se han iniciado en el uso social del lenguaje ¿cómo explican que algo “les pertenece”?

¿Qué lugar debe darse a los recursos que usan (y que no usan) los niños para poseer o retener, como es el caso de ocultar que lo desean para que otros no lo quieran y así poder tenerlo? ¿qué puede mostrar ese tipo de estrategia?

Si para Vigotsky los significados de las palabras son “formaciones dinámicas, no estáticas, que cambian conforme el niño se desarrolla, cambian también con las formas diversas en que funciona el pensamiento” (1995: 97) es entonces posible preguntar: ¿cómo cambian y evolucionan los significados de las palabras que indican propiedad? (mío, dame, etc.) y ¿cómo cambia el sentido de la propiedad sobre un objeto toda vez que el concepto que corresponde a éste (al objeto) es resignificado?

En relación a lo anterior: si un objeto pasa a significarse en forma radicalmente diferente (se vuelve central en una actividad del niño, por ejemplo, o al contrario, totalmente prescindible), sería razonable creer que el sentimiento de propiedad sobre ese objeto cambiará también. Pongamos por ejemplo los objetos y juguetes de la época en que era bebé, de un niño que ya es un poco mayor: sonajeros, mamaderas, chupetes, etc. Una indagación interesante a realizar sería la de observar la forma en que un bebé manipula, utiliza, reclama, etc. su chupete y varios meses más tarde, cuando ya no lo usa, cotejar para ver el interior de ese proceso comparando dos momentos en la relación de los niños con objetos específicos.

Y aún antes que todo ello: ¿Será posible, en base a la construcción de categorías orientadas a conceptualizar el conflicto situado y el modo en que la escolaridad y el docente “son parte” en su definición (y no sólo en su resolución), será posible a partir de esto, pregunto, construir una *didáctica política*? Así, con pocas respuestas tajantes y muchas preguntas abiertas, gusta de concluir este ensayo.

Bibliografía

- BAQUERO, R. (1997): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique, 1997.
- BONADERO, M.: “La mirada infinita del docente”, entrevista en *Antes de Ayer*, http://www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer/cuarta_entrega/fundamentos/entrevista_bonadero.asp (consulta: nov. 2005).
- CONEAU (2002): “Criterios para la interpretación y aplicación de la resolución MCE 1168/97”, en sitio web de CONEAU.
- GLASER, B., y STRAUSS, A. (1967): *The Discovery of Grounded theory: Strategies for Qualitative Research*, N. Y., A.P.C.
- KREBS y RUSSEL (1981): “Role-Taking y Altruism: A Rational Approach”, en *The Development of Pro-Social Behavior*, N.J., Hillsdale.
- LEIGHTON, Carlos (1992): *El desarrollo social en los niños pequeños*. Barcelona, Gedisa.
- MAHLER, M. (1984): *El nacimiento psicológico del infante humano – Simbiosis e individuación*. Buenos Aires, Marymar.
- PAÍN, S. (1985): *Estructuras inconscientes del pensamiento*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- PIAGET e INHELDER (1997): *Psicología del niño*. Madrid, Morata.
- VIGOTSKY, L. (1995): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós.
- WINNICOT, D. (1993): *El niño y el mundo externo*, Buenos Aires, Lumen, 1993.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI