



Capítulo 3

La autoridad, las sanciones y los límites. Retos, amenazas, recompensas y castigos. Sanciones expiatorias y sanciones por reciprocidad. Estrategias de coordinación. La necesidad de un encuadre claro y preciso. La importancia del grupo y el trabajo sobre lo grupal.



«Este clima de esperanza, que nace precisamente cuando la sociedad se vuelve sobre sí misma y se descubre inacabada, con un sinnúmero de tareas por cumplir, se destruye en gran parte bajo el impacto del sectarismo.

(...)

Lo que importa realmente es ayudar al hombre a recuperarse. También a los pueblos. Y hacerlo agente de su propia recuperación. Es, reiteramos, ponerlo en una posición conscientemente crítica frente a sus problemas» (Freire, 1969).

Hemos mencionado, a lo largo de los Capítulos 1 y 2, la importancia de sostener un encuadre institucional claro, preciso y respetuoso, para alcanzar propuestas de «buena enseñanza», que generen procesos educativos significativos y la posibilidad de formarnos como sujetos autónomos (educadores y alumnos). Esto se hace posible si se abordan adecuadamente los límites, estrictamente vinculados con el planteo de normas consensuadas por todos, poniendo en escena la importancia de establecer vínculos que se sustenten en el respeto, la cooperación y la solidaridad; necesariamente, esto aporta a la formación de sujetos interesados por el bien común, posibilitados de conformar grupos y trabajar con los otros compartiendo espacios, tiempos y materiales.

Educar a nuestros niños en el respeto por las normas y establecer los límites necesarios para ellos y la sociedad, desde un encuadre claro y preciso, nos hace a todos personas de bien y nos conforma como una sociedad mejor y más justa. Es necesario recordar constantemente el valor de las normas en una sociedad, para continuar construyendo una vida democrática, que no las olvida ni por descuido, ni por cansancio, ni por miedo a volver a la represión y el autoritarismo. Los extremos nunca nos ubican en las mejores acciones, el equilibrio entre diferentes posturas nos centra en la posibilidad de tomar aspectos diversos realizando una síntesis que integre todo lo importante. Es fundamental, en este sentido, no situarnos en la ligereza en relación a las normas ni la asunción de una autoridad *laissez faire* (que deja hacer), por no ubicarnos en un rol autoritario que directivamente indica sin escuchar y señala exactamente aquello que se debe realizar. Debemos recordar, además, que las normas van modificándose a lo largo del tiempo y cambiando en función de las actualizaciones sociales, las circunstancias, los nuevos conocimientos y estilos de vida, que van imponiendo los tiempos y las modificaciones en las concepciones acerca del mundo, del hombre, de la educación, de la salud, etc., siempre que se encuentren en el marco de los valores democráticos y la ética.

La sociedad, el Sistema Educativo, las instituciones escolares, las aulas / salas, necesitan normas que regulen su organización y sus acciones. Los sujetos (educadores, familias y también alumnos) deben asumirlas y concretarlas en cada una de sus decisiones y acciones; los niños las van aprendiendo cuando los adultos las explican y especialmente cuando las manifiestan cotidianamente. Esto se vincula con los derechos y deberes que tenemos como sujetos de derecho y que necesariamente debemos asumir en nuestras vidas. Es importante reconocer y recordar que los derechos humanos deben ser cumplidos para absolutamente todas las personas porque si no se transforman en privilegios solo para algunos, y que así como todos tenemos derechos por los cuales debemos luchar, también tenemos deberes que debemos asumir y cumplir para poder vivir en un marco de respeto por los derechos de todos sin ningún tipo de distinción.

«En derechos humanos, también existe un problema de articulación entre la teoría y la práctica y si bien la inclusión en los documentos es fundamental (vigencia formal), sin su concreción real nos falta la esencia y este es uno de los mayores desafíos para los educadores» (Pitluk, 2008).

«La escuela, inevitablemente, es un lugar de transmisión de valores. No obstante, Raths propone que la función escolar no sea tanto de transmisión como de reflexión.

Estos dos elementos (la diversidad y la influencia de la escuela) hacen que el conjunto de métodos que plantean tengan como objeto que la persona se ejercite en el proceso de clarificación —llegar a escoger libremente entre la multiplicidad de valores— y como marco de trabajo, la escuela —que es lugar donde estimular el proceso reflexivo—.

(...)

Uno de los problemas habituales en la educación moral es la coherencia entre el pensamiento y la acción, es decir, la coordinación entre lo que pensamos, en el plano de las ideas teóricas, y lo que realmente hacemos cuando nos encontramos en una situación concreta...

Así pues, en el proceso de valoración (o de elección) deberemos considerar el pensamiento, la afectividad y la acción como elementos constituyentes de la conducta moral» (Aguareles y otros, 1994).

Y esto se relaciona con manifestar cotidianamente los valores.

La puesta en marcha de límites claros y precisos, encuadrados en el afecto y el respeto, sostenidos de manera justa para todos y sin modificaciones cuando no estamos dispuestos a realizar los esfuerzos para su concreción, facilita el acercamiento a los valores planteados y a la formación de sujetos responsables. Esto instala en las instituciones un clima de trabajo democrático y mucho más disfrutado.

Los límites implican un encuadre establecido, que indica que «no se puede hacer lo que uno quiere» sin aprender a cuidarse a uno mismo, sin mirar a los otros y sin respetar las normas. En demasiados casos los niños «piden a gritos» esos límites, y cuando los adultos no dan cuenta de ello y no se hacen cargo de determinarlos y sostenerlos, los niños avanzan cada vez más en la cadena de desafíos, sustentados en la búsqueda de los límites que no llegan; por eso es muy común encontrarnos con niños que, por ejemplo, pegan, pidiendo de manera implícita el límite, y cuando el docente no lo presenta y sostiene, continúan pegando cada vez más, hasta que tarde o temprano el límite llega.

La puesta de límites adecuados y precisos significa para los niños atención y cuidados, presencia y afecto, adultos y sostén; esto les permite a los pequeños crecer sanos, seguros, autónomos y en el marco del respeto por las normas y los derechos humanos. Sin embargo, jamás

significa considerar que deben aceptar pasivamente todo lo que se establece, sino situarse como sujetos pensantes y críticos, responsables de los propios actos y ocupados en los otros, mirando el bien común más allá de las propias razones personales. Obviamente, los niños de Nivel Inicial deberán recorrer un largo proceso para alcanzar estas posibilidades, proceso que debe iniciarse desde muy pequeños (ya en el Jardín Maternal), para que puedan ir incorporando esta mirada desde el inicio. Los adultos presentes y respetuosos escuchan y atienden, encuadran y sostienen, reconocen que el aprendizaje implica vínculos afectivos fuertes, mucha presencia y normas bien claras, justificadas, respetuosas y respetadas. Así como hemos presentado las dificultades que puede producir el deseo adulto de moldear a los niños a su imagen y semejanza, también destacamos las dificultades que genera el dejar a los niños ser y hacer sin una presencia adulta que eduque.

Los límites adecuadamente seleccionados, establecidos y sostenidos, ponen en marcha determinadas sanciones que implican «hacer justicia»; para que las mismas realmente tengan un valor significativo, deben relacionarse estrictamente con el hecho sancionado y poder concretarse realmente. ¿De qué sirve decirle al nene que se quedó sin la merienda porque le pegó a un compañero cuando esto verdaderamente no se puede efectuar, y los niños aprenden así que la validez de las palabras de los adultos son limitadas y poco confiables? Por otro lado, si la sanción no se vincula con el hecho sancionado ¿cuál es su valor en realidad? Los niños no pueden comprender qué fue lo incorrecto de la acción, no se colabora en la interpretación de las normas, no se avanza en el proceso de construcción de la autonomía. Muy por el contrario, se forman sujetos rebeldes, sumisos o que actúan por conveniencia calculando el riesgo de sus acciones. En cambio, desde la mirada de las sanciones por reciprocidad, si se rompe el trabajo de un compañero hay que reparar el hecho, si se le saca un juguete hay que devolvérselo, si se le falta el respeto o se le pega se debe pedir disculpas y comprometerse a no hacerlo más...

«El constructivismo de Piaget no está limitado al campo intelectual; puede verse también en sus ideas acerca del desarrollo moral del niño (Piaget, 1932). Al contrario que el postulado empírico según el cual es la «internalización» de los valores y reglas sociales que son inicialmente externas al niño, Piaget cree que el desarrollo moral es también un proceso de construcción desde dentro. En efecto, él cree que las relaciones de coacción (control externo) no promoverán un desarrollo moral porque impiden el desarrollo de la autonomía (control interno).

Las reglas externas llegan a ser las del niño (suyas propias) sólo cuando él las adopta o las construye por propia voluntad. Desafortunadamente, la forma en que la mayoría de los niños aprenden las reglas sociales y morales es a través de la obediencia a los adultos portadores de la autoridad.

¿Por qué decimos que la obediencia no favorece el desarrollo del niño? Como ser biológico adaptable, el niño normal generalmente reacciona a las presiones ambientales que inciden en él dejando que su conducta sea gobernada por estas presiones. Su razón, para comportarse puede entonces ser el deseo de recibir un elogio o el de evitar un castigo. Por el contrario, cuando se le permite regular su propia conducta voluntariamente, sin presiones coactivas, llega a compartir un juguete, a decir la verdad, o a mantener las promesas, por ejemplo, por razones muy diferentes. Dice la verdad porque quiere obtener unos beneficios (establecer una relación de confianza mutua) que van más allá de los beneficios inmediatos (evitar el castigo por decir una mentira). Cuando el niño quiere sacrificar beneficios inmediatos en provecho de una relación con el adulto o con otros niños, está construyendo su propia regla moral más bien que «internalizando» simplemente una regla hecha de antemano por el adulto.

El individuo, cooperando⁸ de forma autónoma con otros, siente una necesidad interna de ser sincero, pues la falsedad destruye la confianza mutua. Su sinceridad está motivada no por coacción o incluso por un deseo de aprobación por parte de otros, sino más bien por una convicción interna de que tal cooperación es buena, deseable y que satisface en sí. Cree realmente que su interés personal propio se identifica con el interés superior de las relaciones sociales cooperativas. Sabe que revierte en beneficio propio el tratar a los demás como a él le gustaría ser tratado por ellos. Por consiguiente, quiere sacrificar esta especie de interés personal a corto plazo porque dañaría las relaciones de unos con otros.

(...)

-
8. Piaget no limita el significado de cooperación a la conducta externa. Todos sabemos que podemos actuar en cooperación sin sentirnos cooperadores, y hemos dicho más arriba que un niño puede actuar cooperativamente por obediencia. Cuando habla de «cooperación», Piaget se refiere a la cooperación voluntaria que surge de una necesidad interna y de un deseo de cooperar.

El compartir en un sentido autónomo, o la autonomía en general, se desarrolla a través de relaciones de cooperación no coactivas. En este tipo de relación, la cooperación se basa en el respeto mutuo entre iguales. En una relación jerárquica, por el contrario, «cooperación» significa obediencia a una autoridad. La desigualdad es una relación en la que la persona menos poderosa se rinde a los deseos de la más poderosa. Sólo una relación en la que el poder adulto se reduce al mínimo da al niño la posibilidad de un desarrollo de la autonomía. Piaget (1932) habla de la importancia de las relaciones cooperativas de la siguiente manera:

«Para descubrirse a sí mismo como un individuo particular lo que se necesita es una continua comparación, resultado de una oposición, de una discusión y de un control mutuo. Sólo conociendo nuestra naturaleza individual con sus limitaciones y con sus recursos nos hacemos capaces de salir de nosotros mismos y colaborar con otras naturalezas individuales. La conciencia de uno mismo es, pues, a la vez un producto y una condición de cooperación (pp. 393-94). (Los números de las páginas corresponden a la traducción inglesa). La autonomía es un poder que sólo se puede conquistar desde dentro y que no se ejerce más que en el seno de la cooperación (pág. 371)».

(...)

Piaget insiste, pues, en la importancia de dar al niño libertad para escoger y decidir. Sin embargo, reconoce que en la vida real no se puede dar una libertad ilimitada a los niños. Es imposible evitar completamente la coacción del adulto. En palabras de Piaget:

«Pero en la vida ordinaria, es imposible evitar ciertas consignas cuyo contenido no tiene sentido inmediato a juicio del niño. Tales son el ir a la cama y comer a horas establecidas, no estropear las cosas, no tocar las cosas que hay sobre la mesa del padre, etc.» (pág. 178).

Para obligar a los niños a que se comporten de acuerdo con estas inevitables reglas los adultos utilizan sanciones.⁹

Piaget estudió los tipos de sanciones que los adultos utilizan y trató de dos tipos fundamentales: sanciones expiatorias y sanciones por reciprocidad. Las expiatorias se caracterizan

9. Las sanciones pueden ser positivas (premios) o negativas (castigos).

por una coacción y una relación arbitraria entre la sanción y el acto sancionado. El dejar sin postre a un niño por haber roto libros y hacerle copiar cien veces «No mentiré más» son ejemplos de sanciones expiatorias. No hay relación «lógica» entre romper los libros y quedarse sin postre. Puesto que la relación entre la sanción y el hecho sancionado es arbitraria en las sanciones expiatorias, el niño no siente otra necesidad de cambiar su conducta que la de evitar el castigo. Así, pues, la pena del castigo debe ser lo suficientemente fuerte como para impedir la acción. Cuando un castigo no produce el efecto deseado el adulto tiende a buscar los medios de aumentar el dolor, provocando así una escalada hacia una mayor coerción.

Las sanciones por reciprocidad, por otro lado, se caracterizan por una coacción mínima y tienen una relación «lógica» o «natural» con el acto sancionado. Si un niño rompe un libro, por ejemplo, el adulto puede decir: «Nunca más tendremos libros bonitos si tú los rompes; así que no puedo dejar que uses los libros a no ser que tengas cuidado. Cuando tengas cuidado, los podrás utilizar». Además de esta relación «lógica», las sanciones por reciprocidad tienen la característica de no exigir conductas que aparecen en principio como totalmente arbitrarias a los ojos del niño. Cuando los adultos dicen «No tendremos nunca más libros bonitos si los rompemos» la razón de la experiencia corresponde a algo que está dentro de los límites de comprensión del niño. El niño en esta situación es capaz de aceptar la exigencia más gustosamente que si le pedimos hacer cosas que no tienen ningún sentido para él. Está claro que el adulto está usando de su poder cuando insiste en que el niño tenga cuidado. Sin embargo, está usando sólo una pequeña parte del poder que él podría ejercer. El niño en esta situación puede escoger el tocar los libros con cuidado porque la exigencia parece razonable. Cuando un adulto debe de ejercer su autoridad, puede hacerlo de tal manera que el niño tenga la posibilidad de actuar voluntariamente, de tal modo que construya sus propias reglas morales.

Entre las sanciones por reciprocidad Piaget distingue las seis siguientes clases (que no son necesariamente excluyentes entre sí). Piaget nos advierte que cualquiera de ellas puede degenerar rápidamente en una sanción expiatoria si el adulto tiene una actitud tendente al castigo. El elemento importante es la actitud de cooperación entre el adulto y el niño.

a) Excluir al niño del grupo social.

A la hora de contar cuentos, al niño ruidoso que no deja oír el cuento se le puede invitar a que vaya a descansar y a calmarse al rincón de lectura hasta que tenga ganas de escuchar. Los niños mayores practican esta sanción entre ellos, por ejemplo cuando rehúsan continuar jugando con uno que hace trampa.

b) Dejar que la fechoría engendre sus consecuencias materiales naturales o lógicas.

Dejar al niño que viva las consecuencias que acarrea el destruir un juguete con el que le gustaba jugar, es un ejemplo de este tipo de sanción. Debe de señalarse que ésta es una sanción sólo si el niño experimenta la pérdida como algo que él lamenta. Esta sanción no tiene sentido cuando a los niños no les importa la pérdida.

c) Quitar al niño algo que ha estropeado.

Ya se ha puesto el ejemplo de privar al niño del derecho a usar libros. Otro ejemplo sería decir a un niño que derriba la construcción de otro: «No te gustaría que Juan estropease lo que tú construyes... Podrás venir al rincón de los bloques cuando puedas andar con cuidado sin derribar las cosas».

d) Haciendo al niño lo que él ha hecho.

Ante esta sanción Piaget se apresura a decir: «No necesita señalarse que esta clase de sanción al tiempo que es perfectamente justa cuando queremos hacer que el niño entienda los resultados de sus acciones, llega a ser irritante y absurda cuando sólo significa devolver mal por mal y coronar una destrucción irreparable con otra» (pág. 228).

e) Estimular al niño a la reparación.

Si el niño destruye un libro, el adulto puede simplemente pedir al niño que ayude a repararlo con cinta adhesiva.

f) Censurar al niño sin castigo posterior.

La censura es a menudo suficiente para que el niño se dé cuenta de que él ha roto el vínculo de confianza mutua y de solidaridad al hacer algo que ha desagradado a los otros. Si existe una fuerte relación entre el niño y quienquiera que exprese el desacuerdo, esta expresión es generalmente suficiente para hacer que el niño quiera evitar esa fechoría en lo sucesivo.

Piaget describió estas sanciones por reciprocidad pero no las prescribió realmente. Las hemos puesto en una lista no como fórmulas sugeridas por Piaget, sino como instrumentos

que pueden ser útiles al profesor que quiere considerar cómo reducir su poder sin que haya un caos total en su aula» (Kamii, y DeVries, 1984).

Quando pensamos en la puesta de límites, lo primero es plantear la necesidad de un encuadre claro y bien específico. Esto significa que, a modo de prevención de situaciones problemáticas y como forma de dejar en claro qué se puede y qué no se puede, es necesario trabajar con los chicos sobre las normas, su comprensión y su construcción. Cuando pensamos en la construcción de las normas, siempre en estrecha relación de respeto con las normas sociales e institucionales, es fundamental conversar con los niños acerca de su importancia y el sentido de su determinación. Cuando se establecen normas es fundamental que sean claras, justas y que se sostengan a lo largo del tiempo y, cuando se decide modificarlas, que esta modificación sea fundamentada y también explicada a los chicos. Es esencial que el adulto se asegure de que todos los niños las conozcan y las comprendan, alejándonos del supuesto de que todo sucede en función de los caprichos o la falta de posibilidades infantiles. Las explicaciones claras y concisas, ayudan a los niños a comprender y reflexionar acerca de los por qué y su importancia, tanto cuando se establecen las normas como las sanciones.



Veamos un ejemplo:

En el parque del Jardín se encuentran dos toboganes para ser usados por los niños de todas las salas. La docente de la sala de 2 años considera que sus alumnos solo pueden subir al tobogán más pequeño, porque el más grande es de un tamaño mayor del que los chicos pueden utilizar sin correr riesgos. Los niños saben que no pueden subir a uno de los toboganes, pero como corresponde con el modo de asumir las pautas en estas edades, intentan desafiarlas en continuas oportunidades. La docente, en general, no se los permite, pero en algunos momentos se distrae (por ejemplo conversando con una compañera) y no señala nada en relación a esta situación. Cuando vuelve a darse cuenta, grita fuertemente y castiga a los niños, no dejándolos subir a ninguno de los dos toboganes.



Analicemos este ejemplo

Los chicos comprenden las normas si responden a criterios claros, son justas, se sostienen y son bien explicadas. Desde muy pequeños los niños entienden las explicaciones, aunque desafíen muchas veces las que señalan los adultos. Si el adulto a veces sostiene los señalamientos y otras no, los chicos van aprendiendo que las normas no son tan importantes porque no todas las veces se tienen en cuenta, que los adultos a veces las cumplen y otras no, y a veces las cambian repentinamente...

Muy diferente es que, en determinado momento del año, la docente decida que lo niños ya están lo suficientemente grandes para subir a ambos toboganes, les explique la situación y la norma se modifique de manera adecuada y consciente.

Cabe destacar que, cuando se establecen este tipo de castigos, se imponen para todos los niños cuando en realidad sólo fueron algunos los que desafiaron la norma, más allá de que se debía establecer una sanción por reciprocidad y nunca una expiatoria, como expresamos anteriormente.

«Pautas, normas y hábitos se adquieren en interacción con otros, pero esto no basta, necesitamos la coordinación con las familias, también se requiere que el cuerpo docente y todo el personal del Jardín acuerde el qué y el cómo enseñarlas, para promover un marco institucional coherente, estable y seguro para los niños, sin contradicción entre lo que se hace y lo que se desea enseñar» (Diseño Curricular, 2000).

Hemos hecho mención en los ejemplos de los Capítulos 1 y 2, a las dificultades de presentar sanciones expiatorias, a modo de castigo, que por otra parte tantas veces no se pueden cumplir ni sostener. Esto implica «entregar» la autoridad docente, porque se pierde la credibilidad y el respeto, la palabra adulta deja de ser entendible y confiable, muchas veces por no conversar con los niños ni explicarles lo necesario.

Algunas conclusiones relacionadas con los límites, la autoridad y la autonomía

1. Reconocer que la *construcción compartida de las normas y la puesta de límites* son factibles desde el respeto y la autonomía, y frente a la imprescindible existencia de un *vínculo afectivo fuerte y sólido* entre niños y adultos, que genere el *compromiso mutuo*, la confianza y la posibilidad de diálogo.

2. Establecer un *encuadre claro* en el cual las normas sean acordadas, explicadas y respetadas, y desde el mismo sostener las acciones, las decisiones y también las sanciones cuando estas sean necesarias; este encuadre debe ser respetado por todos los miembros de la institución, es decir, se establece para todos los niños sin diferencias (salvo las pautadas por las edades o situaciones claramente definidas) y debe ser sostenido por todos los adultos, para conservar el respeto en y por la institución y la confianza en la autoridad escolar, que no se «entrega» ni se abusa.
3. *Delimitar normas que no sean demasiado estrictas ni castigos que no se pueden cumplir*, respetando siempre lo previamente establecido y modificándolo si es necesario, brindando las explicaciones y justificaciones pertinentes.
4. No suponer que los niños se integran en el Jardín con las normas ya incorporadas o que las que conocen son iguales a las que nosotros consideramos válidas, por lo cual es esencial explicar y *construir conjuntamente con ellos: qué se espera, qué se puede y qué no se puede en las diferentes situaciones*.
5. *Evitar los gritos* que no colaboran ni en la comprensión de las circunstancias ni en la construcción de las normas, creyendo que por hablar más alto el otro nos escucha más y nos entiende mejor; por el contrario, esto sucede cuando hablamos mirando al otro, conectando con la mirada y escuchando lo que el otro tiene para decir.
6. *Detenerse a pensar* sobre lo sucedido y actuar en consecuencia, especialmente cuando es el adulto quien debe rever la claridad y adecuación de lo establecido y los modos en que ejerce la autoridad.
7. *Sostener los límites*, aunque sea costoso en determinados momentos, ya sea por las posibilidades infantiles o por la complejidad de las situaciones.
8. *Brindar las explicaciones pertinentes*, a fin de que los niños puedan comprender las normas y las pautas que se establecen, las construyan e incorporen significativamente, conociendo y comprendiendo su sentido y su importancia.
9. *No sostener las sanciones y señalamientos durante demasiado tiempo*, para que los niños tengan la posibilidad de desandar lo hecho y reparar lo sucedido; *tampoco por un corto lapso*, que les haga sentir que nada ha pasado.
10. *Evitar los premios y castigos*, que no dan cuenta de los por qué y del significado de aquello que se debe realizar, sencillamente porque es lo éticamente adecuado.

Para sintetizar, destacamos una vez más la importancia de brindar las explicaciones necesarias en los momentos en que se pautan las acciones, cuando se acuerdan las normas, y también durante la puesta de límites y el establecimiento de sanciones, que nunca tienen la validez necesaria si no se asientan en un vínculo afectivo fuerte y sano, están acompañadas de explicaciones y se relacionan con el hecho que se está sancionado.

Algunas aclaraciones importantes

- La puesta de límites implica que el niño comprenda de qué se trata y el por qué de la situación, por lo cual el adulto debe explicar lo necesario, escuchar lo que el niño tiene para decir y no perder el afecto que sostiene tanto la relación como la posibilidad infantil de comprender y revertir sus actitudes y acciones.
- Las relaciones afectivas fuertes y sostenidas implican un compromiso con los otros que ubican a los niños en el deseo y la necesidad de no fallarles y que no se alejen; este tipo de relaciones generan un compromiso con el educador, por el cual los niños no pueden tan fácilmente desatender las normas ni desoír las propuestas y consignas; conformar estos vínculos implica necesariamente el respeto mutuo, la diferenciación pertinente entre el rol de la autoridad bien entendida y el lugar que los niños ocupan como alumnos, escucharlos y mirarlos, entenderlos y comprenderlos, abrazarlos y acurrucarlos, encuadrar coherentemente las acciones educativas, poner los límites cuando estos son necesarios. Cuando hablamos de vínculos y de afectividad, de ninguna manera nos referimos a la pérdida de la distancia óptima en las relaciones educativas —necesariamente encuadradas en lo profesional— que nos lleva a la demostración de un afecto confundido o indiscriminado. Nuevamente los puntos intermedios nos ayudan más que los extremos: amor sí pero pegoteo no, upa sí mientras los niños puedan desarrollar igualmente sus acciones, abrazos sí y muchos, pero para todos y no de esos que aprisionan y no dejan crecer sino de aquellos que sostienen e incentivan y se abren para generar el desarrollo de la autonomía, miradas sí pero de esas que acarician, contienen, cuidan, posibilitan, alientan, educan...
- La asunción y adjudicación de roles de forma flexible y rotativa permite a los niños no ubicarse en lugares rígidos ni asumir siempre los mismos; esto posibilita que un niño no quede «fijo»

en un rol, ni sea el que ocupa siempre el lugar problemático o negativo, y esto depende de las intervenciones docentes en relación a la distribución de tareas y acciones; si, más allá de esto, un niño presenta determinadas dificultades para integrarse en el grupo y participar en las propuestas, es fundamental encontrar estrategias para integrarlo (darle una tarea específica como reparar las hojas, sentarlo a nuestro lado, explicarles a los compañeros que a él le cuesta un poco más participar y que todos debemos ayudarlo...), evitando nombrarlo contantemente (porque su nombre pasa a ser el que se apela frente a cualquier situación que se presente) y ubicarlo en el rol negativo, que lo perjudica a él pero también al resto del grupo y al desarrollo de las tareas educativas.

- Cuando las situaciones verdaderamente se complican, y el docente no puede resolverlas solo, es lógico que solicite la colaboración de un directivo o maestro / a celadora / ayudante / preceptora; cuando es absolutamente necesario, y alguno de los niños debe ser separado del grupo, se puede acudir a la «salida» del niño a la dirección, pero es fundamental tener en cuenta que los directivos deben sostener el límite recordando que el niño fue separado del grupo por algún motivo importante; es bastante común en esta situación que, para que el niño en cuestión se entretenga, se le entreguen hojas, marcadores e incluso caramelos, que lo calman momentáneamente; también que retorne al grupo con los preciados tesoros entregados en la dirección, a la cual fue no fue justamente para recibir recompensas por no respetar las normas, sino para ser sancionado. Estas acciones le quitan autoridad al docente, fortaleza al límite y claridad a la situación.

Sostener el desarrollo de una autoridad libre de autoritarismo pero bien asentada en los deberes que la misma implica, es una tarea consciente y constante, que se pone en juego en cada idea, cada acción y cada decisión, e implica una reflexión permanente y responsable sobre los modos en que ponemos en juego nuestra autoridad: ¿pueden los chicos decidir si van o no a la escuela, si se abrigan o no, si se guardan los materiales utilizados o no? ¿Es conveniente entregarle la autoridad a otros, por ejemplo, a la directora (enviando a los niños que «se portan mal» a la dirección) o a los padres (amenazando a los niños con avisarles que se «portaron mal») incluso sabiendo que esta información hará que los castiguen fuertemente?

Pero, por otra parte, ¿se puede obligarlos a hacer algo sin explicar las razones?

Retomando a Piaget y Kamii, sabemos que cuando a los niños se le permite regular su propia conducta voluntariamente, sin presiones coercitivas, llegan a —por ejemplo— compartir un juguete, decir la verdad o mantener las promesas, por razones muy alejadas al logro de un premio o recompensa, para evitar un castigo o por la aceptación ciega de lo establecido por el adulto; el niño dice la verdad porque quiere obtener otros beneficios (por ejemplo, establecer una relación de confianza mutua), que van más allá de los beneficios inmediatos (evitar el castigo al decir una mentira). Cuando el niño quiere sacrificar beneficios inmediatos en provecho de una relación con el adulto o con otros niños, está construyendo su propia regla moral más que «internalizando» simplemente una regla hecha de antemano por el adulto. Como existen normas sociales, institucionales y grupales establecidas según los criterios morales de una época y una situación determinada, que todos debemos internalizar y respetar, es deber del educador explicarlas, fundamentarlas, alentarlas y respetarlas con equidad, a fin de que los niños reconozcan y comprendan su importancia, su valor y los por qué de su inclusión.

También sabemos, retomando una vez más a Piaget y Kamii, que el niño, sosteniendo relaciones afectivas sólidas y aprendiendo a estar y trabajar con los otros, cooperando de forma autónoma, siente una necesidad interna de ser sincero, pues comprende que la falsedad destruye la confianza mutua. Su sinceridad está motivada no por coacción, o incluso por un deseo de aprobación por parte de otros, sino más bien por una convicción interna de que tal cooperación es buena, deseable y que satisface en sí misma. Sabe que revierte en beneficio propio el tratar a los demás como a él le gustaría ser tratado por ellos. Por consiguiente, quiere sacrificar esta especie de interés personal a corto plazo porque dañaría las relaciones con los otros.

Para ayudarlo en este proceso, es importante que el docente ponga de manifiesto a través de su accionar y también le explique con palabras, todo aquello que «se pierde» cuando asume determinadas actitudes que alejan a los otros y/o no le permiten participar de las propuestas. Los niños deben comprender que sus actitudes despiertan respuestas en los demás, de acercamiento o de distancia, de afecto o de apatía, de interés o de disgusto; que determinadas reacciones que creen que los ayudarán a ser integrados o ser poseedores de un objeto o ser seleccionados para realizar una tarea especial, producen el efecto contrario, si no incluyen el respeto por los otros.

En los ejemplos desarrollados a lo largo del libro, encontramos muchas situaciones que ponen de manifiesto estas ideas.

Cabe destacar que los niños, por las edades que nos ocupan, son egocéntricos, es decir, están centrados en sí mismos; por eso, una vez más, somos responsables de iniciar y acompañar un proceso largo y complejo, que solo se desarrolla de la mano de adultos que lo tengan en cuenta y lo favorezcan. Sin embargo, no es lo mismo ser egocéntrico que egoísta, porque el egocentrismo implica un camino hacia la descentración, al igual que la heteronomía hacia la autonomía. Ambos procesos posibilitan la cooperación y las relaciones cooperativas, que se basan en el respeto mutuo entre iguales.

En una relación jerárquica, por el contrario, «cooperación» significa obediencia a una autoridad. La desigualdad es una relación en la que la persona menos poderosa se rinde a los deseos de la más poderosa (Kamii y DeVries, 1984). Sin embargo, pensamos en una relación en la que el «poder» que implica la autoridad del adulto se manifieste respetuosamente y libre de autoritarismo, brindando al niño la posibilidad de un desarrollo autónomo, responsable, participativo y comprometido.



Veamos otros ejemplos

Una niña de sala de 5 años le tiene asco a la leche, y en el Jardín es lo que se toma en la merienda en las épocas de frío. La docente conoce perfectamente que la niña no la acepta porque le da asco y considera que no es adecuado que no tome algo caliente durante la tarde, y que no es demasiado complicado que le traigan un té. Les explica a los otros niños que es una situación especial, que todos podemos tenerle mucho asco a algún alimento en particular y que eso se puede respetar si está dentro de las posibilidades escolares. Una tarde, justo en el momento de la merienda, un niño de la sala se siente mal y la maestra se retira con él, quedando el grupo a cargo de la celadora, que no suele estar con ellos en el momento de la merienda. Cuando la niña recibe la taza con la leche se angustia y dice que no la quiere tomar. Se pone a llorar, mientras la celadora a cargo comienza a decirle que debe tomarla, cada vez en un tono menos cordial. La niña llora cada vez más angustiada y la celadora grita cada vez más alto, obligándola. En ese momento la docente vuelve a la sala, encuentra a la niña llorando desconsoladamente y a la celadora gritando muy enojada, quien le dice que esa niña es una caprichosa y que hay que obligarla a tomar la leche. La

docente rápidamente tiende a apropiarse de ese discurso, a observar la situación desde esa misma mirada y comenzar a retar a la niña. Sin embargo, se detiene, la mira, se conecta con la situación (pese a la demanda del grupo en general), y se da cuenta de que no era un capricho sino una necesidad y que la niña merecía ser escuchada y consolada. La abraza, la calma, le pregunta y la niña de esta forma logra decirle que su taza tiene leche y que ella sabe que no le gusta. La maestra le contesta que es verdad que tiene leche y también que ella sabe que no le gusta, que se va a ocupar de conseguir el té como todos los días, y le pregunta si ese era el único problema. La nena contesta que sí, entonces le limpia las lágrimas, le trae su té y la niña se serena y empieza a merendar.



Analicemos este ejemplo

¿Era tan difícil? ¿Implicaba tanto tiempo y esfuerzo? ¿No valía la pena? ¡La niña tiene tan solo 5 años! Tan pequeña y con tanta claridad para sostener la defensa de sus necesidades. Qué bien que puede resolverse todo cuando se escucha a los niños, cuando ellos tienen la suficiente confianza para plantear sus ideas, sabiendo que van a ser escuchados y en lo posible considerados, cuando se cuenta con un adulto disponible y con niños educados para sostener sus intenciones y explicarlas, respetando igualmente las normas y la autoridad.

¿Qué es lo que la angustia tanto? ¿Sólo el asco a la leche o la falta de escucha y de mirada atenta del adulto responsable de protegerla, cuidarla y enseñarle? ¿Qué es lo que la calma? La escucha, la atención, la comprensión, la mirada cuidadosa y cálida, el abrazo reconfortante, el respeto por sus necesidades, y de paso el té calentito entregado por una persona significativa con una sonrisa en la cara. ¿No son estas las prioridades? Llevó solo 5 minutos, bastó con detenerse a escuchar y conectarse con el otro. Y ese otro es un niño pequeño, tan solo de 5 años.



Las niñas de la sala de 4 años saben que en el Jardín hay juguetes que se usan en el patio y que los que están en la sala no se deben sacar porque se arruinan; entonces los autos se usan para jugar en el patio, y las muñecas solo adentro de la sala. Esto había sido decidido a nivel grupal, porque siempre quedaban los juguetes afuera y se arruinaban. Las niñas jugaban con las muñecas cuando la docente les propuso que guarden para salir al patio. Ellas, conociendo la norma, se le acercaron

y le dijeron que querían salir al patio pero que también querían seguir jugando con las muñecas. La docente naturalmente tiende a defender la norma y seguir con el discurso y las acciones de siempre, y les recuerda lo establecido. Sin embargo, logra detenerse por un momento y darse cuenta (habiendo escuchado a las niñas y entendiendo qué les pasaba) que el planteo no era un desafío a lo pautado sino un pedido que podía ser considerado. La docente les explica que esto es posible si ellas se comprometen a juntar todas las muñecas al terminar de jugar y entrarlas a la sala. Presenta la situación a nivel grupal, y obviamente otros niños le pidieron llevar otros juguetes, y se acuerda en que es día todos podían hacerlo con el compromiso de volver a guardarlos. Se dialoga acerca de la posibilidad de volver a conversar sobre la norma con todas las docentes de la sala, estableciendo que ellos debían asumir la responsabilidad necesaria para poder modificarla. Todos juegan en el patio, todos guardan los juguetes, la norma pudo ser modificada. Esto no significa que no pueda volver a replantearse la situación si los niños dejan de cumplir con lo acordado o sucede algo vinculado a esto, como por ejemplo, si se compran nuevos juguetes para el patio y pierde sentido salir con los de la sala.



Analicemos este otro ejemplo

Una vez más, ¿era tan difícil? ¿Implicaba tanto tiempo y esfuerzo? ¿No valía la pena? ¡Las niñas tienen tan solo 4 años! Tan pequeñas y con tanta claridad para sostener la defensa de sus deseos. Qué bien que puede resolverse todo cuando se escucha a los niños, cuando ellos tienen la suficiente confianza para plantear sus ideas, sabiendo que van a ser escuchados y en lo posible considerados, cuando se cuenta con un adulto disponible y con niños educados para sostener sus intenciones y explicarlas, respetando a las normas y a la autoridad.



La ética profesional en la escuela Coautora Michelle Leis

Para empezar a pensar en una educación de calidad, no debe dejarse ni por un segundo de lado que siempre, absolutamente siempre, las prácticas cotidianas deben estar basadas en el



compromiso con la ética profesional y la mirada comprensiva y afectiva sobre los niños. Esto no debe opacarse por el cansancio, las fallas institucionales ni los problemas personales que cualquiera puede tener en su vida. Educar, y sobre todo a niños tan pequeños, implica una gran responsabilidad que nosotros como adultos no podemos olvidar ni un instante. Con cada gesto, cada mirada, cada palabra y cada silencio, estamos enseñando a los niños y transmitiendo valores, conceptos, prejuicios y modos vinculares, que luego ellos reproducirán a lo largo de su vida. Y esto puede ser un problema, si no hacemos de nuestras prácticas un quehacer basado en el conocimiento, el respeto y el afecto por aquellos para quienes y con quienes desarrollamos nuestras tareas.

Cada vez que escuchamos a un niño, que lo miramos, que lo ayudamos, que le explicamos que «se debe» y que «no se debe» hacer, estamos dejando huellas sobre su subjetividad. Huellas que tendrán el poder de durar muchos años y por ello es necesario que cada una de nuestras intervenciones sea pensada y re-pensada, que podamos también reconocer cuando nos equivocamos, para explicarlo y modificarlo. Es sabido que podemos cometer errores, poner mal un límite y darnos cuenta tarde. Cuántas veces nos pasa que vemos como un niño le pega a otro, lo retamos y después nos damos cuenta que a él lo estaban molestando. Es fundamental explicar al niño que pegó que de esa manera no se solucionan los conflictos, pero debemos conversar con los dos para explicarles que ambos actuaron de forma incorrecta y por qué en cada caso. En la actitud de explicarles a los niños y justificar los por qué de nuestro accionar, también estamos dejando una huella..., no es lo mismo gritarles que no debe tirar un juguete porque si se rompe tiene que comprar uno nuevo, que explicarles que las cosas no se rompen porque si no después no tendremos con que jugar y que hay que cuidarlas y valorarlas... Tampoco es lo mismo decirle a un niño que no tire la comida al piso porque estamos cansados y no tenemos ganas de limpiar, que explicarles que la comida no se tira por respeto a los que limpian y a los que lo cocinaron, por cuidado social y mirada en el bien común, y que si quieren dejarla deben hacerlo en el plato.

Siempre nuestras acciones deben estar acompañadas de justificaciones claras y coherentes, que les permitan a los niños ir incorporando a su mundo distintos valores, que influyen en los modos de construir su personalidad.



Algunas veces nos encontramos con niños que no quieren ingresar al Jardín. La mayor parte de las veces, el resultado final de esta situación, es decir, si el niño ingresa o no (especialmente durante el Período de Inicio o en situaciones en que los niños están viviendo alguna problemática particularmente compleja), depende de cómo actúa el maestro. Muchas veces los docentes están preocupados por hablar con los familiares sobre otros temas o realizan el ingreso rápidamente porque se retrasó el horario, perdiendo de vista lo importante de una mirada, de un abrazo o de algún gesto que le brinde a ese niño deseos de ingresar al Jardín y que le demuestre que no es lo mismo que lo haga contento o llorando y mucho menos que se vaya sin haber logrado entrar. Los niños siempre deben sentirse bienvenidos. Sin embargo, en muchas oportunidades, ingresan sin que el maestro les haya dado un beso o los haya mirado y preguntado cómo están. Debemos recordar que todos los niños necesitan de esta mirada, y en especial, justamente, aquellos que viven situaciones problemáticas en sus hogares o en el Jardín y tantas veces son ubicados en el rol de los que «se portan mal». Tal vez si los miramos y abrazamos más, nos detenemos afectivamente en ellos, y además no los ubicamos en ese rol negativo, podrán ingresar con más deseos e integrarse a las propuestas sin tantas dificultades.

En relación a la puesta de límites, es necesario pensar que en muchas oportunidades le decimos a un niño que se «porte bien», dando por supuesto que él sabe qué significa «portarse bien», y sin embargo podemos comprobar que los niños hacen cosas pensando que «están bien», aunque desde nuestra mirada eso no sea así. Es decir, muchas veces damos por supuestas cosas que no son obvias para los niños o los pensamos como «mini-adultos», que razonan igual que nosotros y que entonces tienen claro «qué se debe y qué no se debe» hacer, cuando en realidad, en la práctica cotidiana, nos damos cuenta de que tantas veces no saben qué es lo que se espera de ellos.

A su vez, es necesario saber que cada vez que les respondemos a los niños alguna pregunta que ellos nos hacen o cuando les enseñamos algo, estamos haciéndolo desde nuestra concepción del mundo, y esto muchas veces puede ser perjudicial, si no hemos tenido el tiempo de detenernos a pensar acerca de nuestras propias concepciones y las de los demás. Por ejemplo, si un niño nos cuenta que su papá le



pegó a su mamá, nosotros podemos desde nuestras interpretaciones responder tanto: «pero que malo tu papá, pobre tu mamá», o «seguro que tu mamá se la buscó porque es tan descuidada, viste que siempre viene a buscarte tarde»... O podemos decirle que «eso está mal, pero que hay cosas de los grandes que los niños no entienden completamente y que no se preocupe que después lo hablaremos con su mamá»... Y después hablarlo realmente, ya que siempre es obligatorio cumplir con aquello con lo cual uno se compromete, porque de otra manera nuestra figura como educadores que cuidan y educan quedaría totalmente desfigurada frente a los niños. Es decir, si le decimos a un niño que no se preocupe, que le vamos a cuidar su dibujo, y cuando vuelve al día siguiente lo encuentra tirado en la basura o nos lo pide y le decimos que no sabemos en dónde está, queda totalmente herido el vínculo y la confianza que tiene en nosotros.

Es importante pensar que siempre que estamos en contacto con otros, y especialmente cuando lo hacemos cotidianamente y con niños pequeños, debemos entender que es fundamental crear vínculos de afecto y confianza. Y esto se logra haciendo de nuestra práctica cotidiana un espacio de aprendizaje propio en el cual podamos ir cuestionando nuestro hacer y repensando aquellas cosas en las que no estuvimos del todo bien, o aquello que nos gustaría modificar, o aquella palabra que no debimos decir. Solamente con una evaluación adecuada podremos ir mejorando lo que se nos va presentando como un obstáculo.

Muchas veces nos preocupa cómo hacer para que en un grupo cada niño tenga su lugar... Sabemos que tantas veces los niños asumen determinadas actitudes y acciones (por ejemplo, «se portan mal») para llamar nuestra atención. Entonces, ¿por qué ese niño tuvo que llamar la atención? ¿Por qué no se la dimos antes de que tenga que pedirla de ese modo? ¿Cuál es el lugar que tenemos como adultos en el grupo? ¿Somos parte o estamos afuera? ¿Desde qué rol y posición asumimos nuestro lugar? ¿Cuándo y cómo intervenimos y qué hacemos cuando no estamos interviniendo? ¿Los miramos o estamos ocupados en otras cosas? Si estamos charlando con la directora sobre una madre y viene un niño a decirnos algo, ¿interrumpimos la charla para prestarle atención al niño o debemos pedirle que espere porque estamos hablando



algo o ni siquiera le respondemos y seguimos hablando como si no estuviera el niño ahí presente?

Esa sensación que muchas veces tenemos cuando un niño «se porta mal» y «ya no sabemos qué hacer con él», implica volver a pensar en que siempre debemos confiar en sus posibilidades de aprender, de mejorar, de comprender y de hacer, porque esto también se «filtra» en nuestra mirada sobre ellos; es decir, si un niño percibe que lo único que esperamos de él es que «se porte mal» porque siempre así lo hace, seguirá haciéndolo, pero en cambio si un niño percibe que nosotros esperamos que logre hacer otras cosas y respetar las normas y las consignas, seguramente de a poco lo irá logrando.

Por eso es tan importante explicarles siempre, y de forma clara y concisa, qué es lo que les estamos pidiendo, qué esperamos de ellos, qué consideramos que deben hacer o no, y no pretender que ellos cumplan siempre con nuestras expectativas dejando de lado su forma de ser.

Pero ¿qué hacemos entonces cuando un niño no respeta las normas en el Jardín? ¿Miramos para otro lado y esperamos a, que se aburra de lo que está haciendo? ¿Nos enojamos? ¿Le gritamos? ¿Lo dejamos afuera de la actividad?

Hay muchos momentos en que los niños están angustiados o enojados y como adultos debemos contenerlos y escucharlos, pero sin forzarlos a que hablen o nos cuenten. En muchas ocasiones los niños necesitan primero calmarse, luego lavarse la cara y después recién podemos intentar que nos cuenten que les pasa y conversar al respecto.

Ejemplos en la práctica

En un almuerzo, los niños están sentados alrededor de la mesa redonda, son 6 niños de 3 y 4 años. La docente que suele estar con ellos en el almuerzo va a buscar algunos cubiertos faltantes mientras otra docente comienza a servirles los ravioles, agregándoles el queso rallado al hacerlo, a todos los niños... Cuando la docente que siempre los acompaña vuelve al comedor, una de las niñas llora muy angustiada. Entonces la maestra que acaba de entrar le pregunta por qué llora. La docente, que le había servido la comida, le contesta que la niña se encaprichó y no quiere comer.



La docente que siempre los acompaña en el almuerzo se detiene por un momento y piensa en que tiene dos opciones: la primera, decirle que coma la comida, que no se ponga caprichosa; la segunda, bien diferente, es la que elige... Entonces acerca una silla y se sienta al lado de la niña, le da la mano, la mira y le pregunta (con tono amable) «¿qué pasa, Cele? ¿Por qué no querés comer? ¿No tenés hambre?». La niña la mira, ya más tranquila, aunque aún seguían cayéndole las lagrimas, y le dice: «Vos sabés que no me gusta el queso rallado». La situación se resuelve sin problemas cuando a la niña se le sirve un plato de comida sin queso rallado.

Analicemos esta situación

La docente entendió que muchas veces tras «berrinches» de los niños, que pueden parecernos exagerados, solo hay pedidos, pedidos sensatos, y que solo basta con acercarse un poquito para poder escucharlos, entenderlos y ayudarlos.

Es importante no perder de vista, que aunque trabajamos con grupos de niños, cada niño tiene gustos, necesidades, personalidades diferentes y que, aunque es fundamental trabajar sosteniendo la mirada en «el grupo», nuestra mirada debe detenerse constantemente en cada uno de los niños respetando así sus gustos, su historia, y su subjetividad.

Es importante recordar que un grupo no se forma por la sola presencia de «varios» niños, sino que adquiere el carácter de «grupo» cuando cumple determinadas condiciones, como expresamos anteriormente.

Pero ¿cuándo miramos a los niños y cuándo miramos al grupo? Siempre, todo el tiempo estamos yendo y viniendo entre ambos, en un delicado movimiento de ida y vuelta entre los individuos y el grupo.

Otro aspecto sobre el cual debemos reflexionar, se refiere a cuándo intervenir en una discusión que se da entre los niños. Ellos suelen pelearse por los juguetes, o porque dos niñas no dejan que una tercera juegue con ellas, o porque alguno empujó a otro, o porque se dijeron algo que los molestó...

¿Qué debemos hacer? Existen varias opciones, aunque no todas ellas parecen adecuadas:



- retarlos para que dejen de pelearse y hagan silencio,
- dejarlos que discutan aunque se vayan enojando cada vez mas y recién ahí retarlos cuando alguno le pegue al otro, o
- dejarlos conversar y discutir e intervenir cuando veamos que no pueden resolver solos el conflicto, contarles nuestra opinión y ayudarlos a conciliar.

Por ejemplo, durante un momento de juego libre en los sectores, tres niñas discuten acerca de quién será la madre y quiénes las hijas durante el mismo. Podemos intervenir diciéndoles que si van a discutir no van a jugar o dejarlas que debatan hasta que seguramente alguna se enoje y se ponga a llorar o le pegue a otra; pero también podemos observar atentamente si logran resolverlo, y de lo contrario acercarnos y preguntarles acerca del problema y proponerles que prueben jugando a que cada una es la mamá un rato y después alternen los roles. Obviamente esta tercer opción, alejada de las decisiones lineales y así mismo de la idea de «no intervención», favorece la reflexión compartida y la búsqueda de acuerdos y soluciones respetuosas de todos.

Pensemos en otro ejemplo, en estrecha relación con el anterior: los niños observarán una película en DVD junto a su maestra, durante el momento del descanso. La docente seleccionó previamente varias opciones, para que los chicos puedan elegir cuál ver, dentro de una cantidad limitada de cinco películas. La docente busca que los chicos aprendan a decidir en grupo. Esto favorece absolutamente la conformación de lo grupal y para los niños es un gran aprendizaje decidir en conjunto con los demás cuál de todas las películas verán. Cada uno debe esperar su turno para hablar y decir cuál quiere y en caso de que más niños quieran otra, aceptar la frustración que le producirá que no se vea la película que eligió. Muchas veces con estas actividades los chicos aprenden formas de vincularse, de tomar decisiones, que irán incorporando y sentarán las bases de sus futuras formas de, por ejemplo, decidir en un grupo de compañeros qué actividades realizarán. Estas son decisiones con las que nos encontramos a diario los adultos, y son situaciones que muchas veces los niños viven en sus casas con sus hermanos o primos, por lo tanto es muy favorable que podamos construir con ellos modos de abordarlas.

Veamos otro ejemplo más

Se realiza una actividad con todos los chicos, haciendo una huerta en el parque, una de las niñas, de 3 años, comienza a pelearse con sus compañeros porque quiere tener todos los objetos que están utilizando para la actividad; obviamente esto interfiere en el desarrollo de la misma, ella no puede disfrutar ni deja que sus compañeros puedan hacerlo. Frente a esto, y luego de reiterarle en varias oportunidades que si continuaba quitándole los objetos a todos sus compañeros, llorando y pegando cuando no los obtenía, no iba a poder seguir compartiendo la propuesta, se la separa del grupo llevándola a conversar a otro lugar, mientras la actividad continuaba con la otra docente. Allí se le explica que de esa forma ella no puede participar con los otros y que es una pena porque quedándose afuera se pierde de hacer un montón de cosas divertidas e interesantes, y que si se calma puede regresar, siempre y cuando esté en condiciones de sostener esta actitud. La niña se tranquiliza, comprendiendo todo lo que perdía con esas acciones y vuelve a incorporarse en la propuesta.

Analicemos esta situación

Si las actividades que les proponemos a los chicos son ricas en contenidos y acciones, convocantes, significativas y divertidas para ellos, es mucho más probable que estas situaciones no se generen. Bien sabemos que los niños muchas veces asumen estas actitudes cuando están aburridos. Esto no significa que no existan situaciones que se presenten en ellos y sus modos de vincularse que las puedan generar. Por otra parte, la resolución presentada sólo puede concretarse si el vínculo del niño con el adulto sostiene la posibilidad de escucha y confianza, respeto y comprensión. Qué tarea compleja la del educador: enseñar constantemente, con cada mirada y cada acción; hay que ser extremadamente cuidadosos entonces con todo lo que hacemos, y eso, definitivamente, es un gran esfuerzo. Pero trabajar con niños así lo requiere y si no estamos preparados para asumir la complejidad y la felicidad de esa tarea, no debemos asumir la responsabilidad de educarlos y menos cuando ellos son pequeños.



El niño necesita aprender demasiado para adentrarse en la vida escolar, con todas sus variables, tan diferentes a las situaciones familiares.

«El niño debe aprender a ser uno entre una multitud de pares en un aula que está dirigida por una figura de autoridad relativamente impersonal que da órdenes y tiene el poder de manejar el elogio y la culpa. Lo que el niño aprende sobre el modo de encarar «las multitudes, el elogio y el poder» modela, según este punto de vista de moral pública, su concepción de cómo se debe actuar para seguir adelante e incluso prosperar en el ámbito público» (Kohlberg, 1970).

Para colaborar en este proceso, es necesaria la coherencia tangible entre los valores de la escuela y las normas de acción que los concretan diariamente. Ambos deben sostenerse desde la mirada ética y la firme creencia en el potencial de los alumnos, que definen necesariamente el proceso de enseñanza.

«En nuestra sociedad, la autoridad proviene de la justicia, y en nuestra sociedad aprender a vivir con la autoridad implica aprender a entender y a sentir la justicia» (Kohlberg, 1970). «La educación para la justicia, entonces, requiere hacer escuelas más justas, y alentar a los estudiantes a adoptar un rol activo para hacer más justa la escuela» (Kohlberg, 1971).

Como dice Durkheim, las escuelas no pueden liberarse de la autoridad en las aulas. «La seria tarea de la educación moral deliberada, como Kohlberg aprendió de Durkheim, implica abrir ese proceso y ocuparse de los modos en que se hacen y se ponen en vigencia las normas de conducta cotidianas. Porque son estas reglas las que definen la atmósfera moral —el contexto para el aprendizaje moral— en la escuela». Las escuelas deben organizarse, pensar y accionar desde un compromiso con lo ético y filosófico, y con los principios morales universales.

Sabemos que existen conflictos en las instituciones, entre las personas y entre los intereses colectivos y personales, pero comprometidos con la perspectiva del colectivo, si bien no se pueden subestimar las necesidades e intereses individuales, deben definirse desde la mirada en el bien común y las responsabilidades que se asumen como institución educativa.

Una escuela debe conformarse como contexto en el que los alumnos aprenden de los docentes el proceso por el cual se crean las normas y los reglamentos en una sociedad justa.

«Respecto de los valores éticos, la ideología progresista agrega los postulados del desarrollo y la democracia. La noción de democracia educacional es aquella en que la justicia entre el profesor y el alumno significa participar de una comunidad en la que se toman decisiones axiológicas en forma compartida y equitativa» (Kohlberg y Mayer, 1972).

Para aprender a «entender y sentir justicia» los estudiantes deben ser tratados con justicia y también exhortados a actuar con justicia.

«Para Kohlberg, eso significa *democracia educacional*: escuelas en las que cada uno tiene una voz formalmente igual para establecer las reglas y en las que la validez de las reglas es juzgada por su justicia respecto de los intereses de todos los participantes. Si el mejor aprendizaje es el que se logra haciendo, entonces los estudiantes pueden aprender mejor la justicia no sólo al discutir sus demandas en abstracto, sino también al actuar según sus demandas en el aquí y ahora de la jornada escolar.

(...) La democracia no puede ser una maniobra superficial, un gesto hacia la equidad que deje la tradicional estructura de autoridad en su lugar...» (Kohlberg y otros, 1997).

Sin embargo, no puede dejarse de lado el lugar imprescindible y necesario de la autoridad para sostener un encuadre claro y preciso, normas consensuadas y aceptadas, participación activa y responsable en función de las decisiones institucionales, desde la aceptación y participación de todos en el esfuerzo y el bien común. Se hace necesario sostener el sentimiento compartido de responsabilidad sobre las normas escolares, que se aprenden viviéndolas. Retomando a Kohlberg, se puede decir que el mejor modo para que los alumnos aprendan los valores democráticos de la sociedad es vivenciándolos y dándoles la oportunidad de practicarlos. Es más probable que los errores se corrijan en una sociedad democrática que aliente la expresión y análisis de las opiniones, que en una sociedad cerrada y autoritaria; la democracia incentiva a los alumnos a seguir las normas de la escuela; al comprometerse se vivencian sentimientos personales y sociales que ayudan a mantener la coherencia en las acciones. Esto es absolutamente válido para la Educación Inicial.

Etimológicamente, la autonomía implica autogobierno, es decir, hacer elecciones que no dependen de la voluntad de otros; sin embargo,

implican establecer relaciones con los otros y tenerlos en cuenta, ya que estas acciones jamás se logran alejados o aislados de los demás.

«Piaget pensaba que en tanto los niños están constreñidos por las relaciones heterónomas, son egos, pero no «Yoes» o personalidades reales. La personalidad se constituye mediante relaciones de respeto mutuo. El yo autónomo es un yo social. Piaget sostenía que la cooperación es necesaria para la autonomía.

La participación democrática también es necesaria para promover el desarrollo hacia la autonomía. El respeto por las personas autónomas comúnmente requiere formas democráticas de toma de decisiones. Desde los primeros años de vida, los niños, comienzan a desarrollar intereses, aptitudes y un sentido de equidad» (Kohlberg y otros, 1997).

«El desarrollo del juicio moral responde a la intervención educativa» (Kohlberg y otros, 1997). Apelamos a un desarrollo que no sea «temporal de aprender respuestas correctas» (al decir de Kohlberg). La posición de Kohlberg proporciona una solución al problema de cómo enseñar valores morales sin imponerlos a los niños, para que los comprendan mejor y luego se apropien de las normas, sosteniendo la mirada en el grupo y no sólo en el individuo.

«La meta del desarrollo de la educación moral debe ser un cambio en la vida de la escuelas así como en el desarrollo de cada estudiante. Porque la enseñanza de la justicia, como la enseñanza de la lectura o la aritmética, se realiza en el *contexto* de un aula y una escuela, y el modo en que los estudiantes experimentan la vida del aula y la escuela tiene un efecto modelador sobre lo que aprenden de lo que enseña el profesor» (Kohlberg y otros, 1997).

Hemos presentando, a lo largo del desarrollo del libro (en las ideas y especialmente en los diferentes ejemplos y sus respectivos análisis), las fortalezas de una educación respetuosa de las posibilidades infantiles, que las sostenga y andamie, y que «tire de la cuerda del desarrollo» a través de sus propuestas de enseñanza significativas, potentes y promotoras de nuevas posibilidades y de aprendizajes pertinentes. Si todo esto se pone en juego desde la mirada centrada en la formación de sujetos autónomos, creativos, participativos, respetuosos de los propios

derechos y de los de los otros, posibilitados paulatinamente de cooperar y participar activamente con los demás, seguramente se sostendrá la formación de sujetos desde los ideales democráticos conformando una sociedad más justa. Como explican Piaget y Kammi, el compartir o prestar un juguete se realiza con una actitud muy diferente si se hace voluntariamente, porque el deseo del niño de mantener una buena relación con otra persona anula su deseo de retener el juguete.

La autoridad:

«Se trata de un bien ejercido en bien de otros (...). El cuidado de los otros es el don de la autoridad (...). En el extremo opuesto se hallan las imágenes de autoridad que no pretende cuidar de nadie (...).

(...) la autonomía es la heredera de la dirección opuesta al individualismo (...)

Algo indiscutible y seguro, algo que una a la gente: ese es el vínculo de la autoridad (...)

» (Reiner, 1980).

De todas formas, debemos reconocer lo autoritario que anida en el entramado institucional, justamente, para intentar evitarlo o subsumirlo a los entramados democráticos, que nos ubican en los valores de la solidaridad y la participación.

Pensamos en las instituciones y el lugar de la autoridad, siempre generadora de acuerdos y tareas cuanto más compartidas mejor, desde una mirada sostenida en el bien común. Ya mencionamos la necesidad de que las instituciones escolares se conformen como un entramado que sostenga las tareas de todos, imposibles de abordarse desde la soledad y el individualismo.

Las instituciones están conformadas por grupos, requieren del trabajo de grupos y en grupos, tienen reglas de funcionamiento que implican necesariamente la articulación, los intercambios y la comunicación.

Cada grupo se conforma con características propias que se modifican cuando se incorpora o se retira uno de sus integrantes, por eso cada año escolar nos encuentra con un grupo diferente sólo porque alguien se integró a la institución (o a alguno de los grupos) o alguien dejó de pertenecer a ella; a esto se agregan los cambios que se generan en función de los encuentros y desencuentros que se van presentando entre los distintos integrantes. El grupo es concebido, desde las tendencias actuales, como un «espacio de atravesamientos múltiples», se piensa en términos de redes, de transversalidad en las que se inscriben los procesos y se producen los acontecimientos singulares que pueden dar lugar a que el grupo devenga.

El docente debe provocar lo grupal, la necesidad de trabajar con los otros, dando lugar a la diversidad y la particularidad de cada uno.

«Dados un tiempo, un espacio, un número de personas y algún objetivo común, se crean las condiciones de posibilidad para que un agrupamiento se constituya en un grupo. Tiempo, espacio, número de personas y objetivo conforman un dispositivo. Esto es, una virtualidad, pero específica y propia de ese grupo y no otro» (Fernández y Del Cueto, 1985).

Nos referimos tanto a la conformación de un grupo de trabajo institucional, integrado por todos los miembros de la institución, como al grupo escolar que implica cada sala. Los aportes que hacen referencia a los grupos deben ser considerados desde la mirada peculiar que implica un grupo escolar, con un docente responsable de la enseñanza, que es también coordinador de las propuestas, siempre enriquecidas si se desarrollan desde la mirada de lo grupal.

«(...) un grupo en distintas etapas de selección y solución de problemas, va a tener diferentes requerimientos de roles: (...) un mismo grupo en diferentes etapas de su desarrollo tendrá también diferentes requerimientos de roles en función del nivel de madurez que ha alcanzado en lo que hace a la capacidad de sus integrantes para cooperar en la resolución de tareas. Vamos a agregar que una de las funciones más importantes del coordinador será la de ayudar a discernir los requerimientos de roles, los roles que necesita el grupo en una subfase dada, a fin de lograr sus objetivos.

(...)

Podemos afirmar —siguiendo a Thelen— que el coordinador tiene que cumplir cuatro funciones básicas: a) mantener la discusión centrada en el grupo a fin de que sea de interés para todos y que todos puedan participar; b) salvaguardar la libertad de expresión para que todos los participantes puedan decir lo que realmente piensan; c) mantener la discusión en un nivel lo suficientemente práctico para que todos puedan entender el tema que se está tratando; y d) mantener la suficiente sensibilidad sobre lo que está ocurriendo a fin de reorganizar las actividades de los participantes de forma tal que facilite el autoaprendizaje de mejores comportamientos y conductas.

(...)

Es necesario precisar aun más; un grupo no siempre marcha «sobre rieles». Muchas veces y por diversas razones ciertos conflictos grupales permanecen sin resolverse, generando situaciones de tensión, apatía o indiferencia que anulan o limitan el esfuerzo común. Son las situaciones que ha señalado Thelen como «problemas de proceso», que pueden derivar en una estereotipia del grupo (...). En esas situaciones ¿cómo producir una comunicación realista, una atmósfera adecuada y un mejor aprendizaje? O, en otras palabras: ¿cómo reducir o evitar los rasgos «negativos» o «frustrantes» y propiciar los efectos «satisfactorios» y productivos?» (Romero, 1992).

Como ya explicitamos, estas ideas brindan aportes para pensar tanto al «grupo institucional», como al «grupo de docentes» o a cada «grupo de niños». «Mirar» a los diferentes grupos que integran la institución desde las mismas nos ayuda a trabajar lo necesario, reconociendo la fortaleza de los grupos que interactúan, intercambian y se conforman como tales.

El conflicto es inherente al grupo, porque nos encontramos con la existencia de más de un grupo o grupos superpuestos en un grupo.

Retomando a Romero, el docente debe tener sensibilidad, debe garantizar que se comprenda la tarea a realizar, los integrantes de los subgrupos deben mantenerse y orientarse mutuamente con respecto a la misma y el docente coordinador debe propiciar un enfoque que asegure el esclarecimiento de las metas, mantenga en movimiento la acción del grupo y facilite la resolución de los problemas de comunicación, estimulando la participación de todos. El grupo debe elegir lo senderos a seguir para lograr sus objetivos y sobrellevar los problemas que se presenten de evaluar las diferentes alternativas de acción posibles, y el docente coordinador debe facilitar la reorganización del ritmo de trabajo, brindar la información necesaria o requerida, facilitar la relación entre los medios al alcance del grupo y los fines a obtener estimulando la adecuada valoración de los mismos.

Cuando pensamos en grupos de niños de Nivel Inicial, debemos adecuar estas expectativas a las posibilidades reales, sin desconocer las fortalezas que se alcanzan desde una mirada educativa centrada en lo grupal. La misma implica la organización de tareas en pequeños grupos o subgrupos, por la riqueza de los intercambios cooperativos que producen. Los niños pueden y deben ponerse de acuerdo en relación a las acciones a seguir, como, por ejemplo, qué personaje realizarán a través de los títeres o las máscaras, o qué materiales necesitarán para

realizarlos. Estas decisiones son de gran importancia para los niños pequeños. Los talleres implican una puesta en juego constante de estas situaciones que promueven las tareas compartidas, los acuerdos y la conformación de los grupos.

Cuando los integrantes de los subgrupos intercambian activamente, la tarea del docente coordinador es más rica, porque debe sintetizar los aportes para incentivar nuevas elaboraciones y realimentar al grupo; para esto debe:

- brindar nueva información,
- colaborar con las situaciones de estancamiento,
- evitar las discusiones sin sentido,
- dar apoyo afectivo,
- dar apoyo emocional que mantenga unido al grupo pese a las divergencias,
- armonizar, aliviar tensiones, alentar nuevas expresiones cuando el grupo toma decisiones en respuesta a la tarea planteada.

Se hace necesario evitar las peleas o desacuerdos tales que segreguen o aislen a uno o varios miembros, incorporando al grupo la aceptación de posibles disidencias. Los acuerdos que van surgiendo relajan las tensiones y aumentan la solidaridad grupal, situación que se invierte en el caso de las disidencias no resueltas satisfactoriamente. Es fundamental ayudar al grupo a lograr la integración y a extraer experiencias positivas de los desacuerdos y de las situaciones grupales negativas; esto se logra con la instauración de roles móviles. En el caso del Nivel Inicial, esto se favorece interviniendo ágilmente cuando los niños no pueden resolver por sí solos los conflictos, atendiéndolos pero sin darle más importancia a la situación de la que realmente amerita; por ejemplo, si un niño quiere elegir un subgrupo y ya no tiene lugar, se lo ayuda a elegir otro rápidamente explicándole que la próxima vez podrá hacerlo; o cuando se decide a nivel subgrupal, por ejemplo, los colores a utilizar en el cuadro a realizarse entre todos o la escena del cuento que van a representar conjuntamente, si no logran ponerse de acuerdo (situación que no es demasiado común) el docente intervendrá intentando que alguna de las partes ceda o realizando una votación. Casi en la totalidad de los casos, los niños rápidamente se incorporan a los grupos y a la tarea demostrándonos que no era tan importante lo que estaba sucediendo; sin embargo, si en alguna de estas situaciones el niño en cuestión no logra aceptarlo, podemos plantearlo al grupo y modificar la decisión, porque nunca se trata de generar un sufrimiento en los niños. Ellos siempre deben sentirse escuchados, comprendidos y atendidos, sea cual sea la decisión que se tome.

También suele suceder que consideremos que no permitir el trabajo de algunos niños en un mismo grupo los favorece a ellos, al grupo total y a las tareas; en esos casos podemos intervenir, siempre explicando los por qué y solicitándoles que elijan diferentes pequeños grupos para trabajar, hasta que vayamos viendo que esta situación puede modificarse. Una vez más, con las explicaciones pertinentes y las decisiones justas, todas nuestras decisiones ayudan a construir desde la mirada democrática, el respeto, la cooperación, la autonomía, la solidaridad.

Puede parecer que los aspectos presentados anteriormente con respecto a lo grupal no son pertinentes para la Educación Inicial. Sin embargo, y como abordaremos en el Capítulo 6 en relación a la modalidad de taller, los niños pueden comenzar a conformarse como grupo y construir la idea de un grupo, de manera paulatina. Crear la necesidad de trabajar con los otros, a través de nuestras actitudes cotidianas, y especialmente a partir de propuestas que impliquen una fuerte presencia de tareas en pequeños grupos, fortalece y favorece la conformación grupal, la posibilidad de trabajar con los otros y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como ya expresamos, todas las acciones mencionadas anteriormente, como, por ejemplo, las decisiones al interior de los subgrupos, las búsquedas de acuerdos, las resoluciones compartidas de consignas y tareas, la selección grupal del sendero a seguir en función de la propuesta, son acciones y actitudes absolutamente pertinentes con y en los niños pequeños, siempre que se trabaje lo grupal.

Esto se realiza desde acciones tan simples como solicitar que se ocupen de que la sala quede ordenada como responsabilidad de todo el grupo en lugar de que el docente divida tareas específicas para cada uno (que siempre incluyen al que ordena mejor y más rápido), o que un integrante del subgrupo sea elegido para buscar los materiales de trabajo para todo el grupo luego de establecer los acuerdos con respecto a los que necesitarán para realizar la tarea propuesta. También se favorece cuando los niños acostumbran a compartir los alimentos, juguetes, elementos de trabajo que traen. Las propuestas que implican el trabajo en pequeños grupos colaboran profundamente en estos logros, y cuanto más estén pensadas desde la mirada grupal favorecerán mejores frutos.



Veamos un ejemplo

Un docente organiza un taller de cocina en el marco de los talleres integrando las dos salas del Jardín (la sala multiedad de 3 y 4 años con la sala de 5 años) articulando la tarea de ambos

turnos de la jornada completa. Propone un taller en el cual durante el primer encuentro los niños deben confeccionar los gorros y delantales de cocineros para cocinar en el segundo encuentro; no les plantea que cada uno realice su gorro y su delantal sino que elijan entre cuatro opciones: el subgrupo 1 hace gorros y lo pinta, el subgrupo 2 hace gorros y los decora con papeles, el subgrupo 3 hace delantales y los pinta, el subgrupo 4 hace delantales y los decora con papeles. La propuesta implicaba confeccionar gorros y delantales para todos, por lo cual los diferentes grupos iban haciéndolo hasta que todos estén terminados; luego los contaron a fin de garantizar que todos tendrían uno

Cuando la maestra del otro turno realiza el segundo encuentro, les propone cocinar y para eso ponerse cada uno un gorro y un delantal, entonces cada niño elige uno y se lo pone, sin presentarse ningún tipo de conflicto. La propuesta se basa en cocinar empanadas; los niños deben elegir el subgrupo de acuerdo al relleno que les quieren poner: queso y jamón, queso y aceitunas, jamón y tomate, choclo y huevo; en el interior de cada subgrupo deben acordar el repulgue que le harían a cada tipo de empanada para distinguirlas una vez horneadas.

Al finalizar el segundo encuentro del taller, meriendan comiendo las empanadas e invitando al otro taller a compartirla



Analícemos este ejemplo

La mirada en lo grupal implica presentar tareas que creen la necesidad de trabajar con los otros cooperativamente, resolver problemas conjuntos, decidir los caminos a seguir, en función de las consignas presentadas por el docente. Si las propuestas y las consignas ubican la mirada en el grupo y tienden al desarrollo de acciones compartidas, es muy común que los niños lo vayan incorporando y realizando con naturalidad. Nadie hizo mención en este caso a «tu delantal» o «mi delantal» sino a la necesidad de que cada uno tenga uno y de que todos nos ocupemos de que así sea, y los niños en ningún momento comentaron «este lo hice yo y entonces lo quiero para mi» ni formaron parte de ninguna disputa al respecto, porque fue presentado, desarrollado y logrado como un trabajo grupal y compartido.

Por otra parte, el ejercicio de ponerse de acuerdo al interior de cada subgrupo acerca del repulgue a realizar y la organización subgrupal para ir haciendo todas las empanadas que eran responsabilidad de ese grupo, también da cuenta de esto.

Un grupo, conformado como tal y trabajado en función de las acciones cooperativas, va apropiándose de sus riquezas y de las fortalezas de producir con los otros. La mirada en lo grupal implica detenerse a pensar en las propuestas y consignas, incorporando aspectos que incluyan y favorezca las ideas cooperativas y las producciones compartidas, que necesariamente favorecen la conformación del grupo.

«(...) sabemos desde la teoría que al margen de lo que aparezca en la superficie, la situación de grupo suele estar cargada de emociones que ejercen sobre el individuo una influencia poderosa y frecuentemente inadvertida...

Antes de delinear posibles indicadores conviene hacer algunas precisiones teóricas los conceptos de *mentalidad grupal* y *cultura de grupo* presentan diferente grado de abstracción. Nuestra tarea consistirá en hallar indicadores de una cultura de grupo determinada que nos permita *inferir*, en un segundo nivel de interpretación, cuál es la mentalidad grupal predominante.

Al mismo tiempo, lo que en un primer nivel de interpretación podemos identificar como la estructura que el grupo logra, las tareas que se propone y la organización que adopta —cultura de grupo— no aparece sólo como derivación de la mentalidad grupal, sino como función del interjuego —conflicto— entre la mentalidad y las necesidades individuales. Mentalidad grupal, cultura de grupo y necesidades individuales se presentan entonces como una triada de interacción mutua, y el grupo como resultante de ésta.

Los supuestos básicos dan cuenta de una mentalidad grupal predominante. Son *hipótesis interpretativas* acerca de cual es el tipo de contribución inconsciente que los miembros realizan en un momento dado y que da como consecuencia una «expresión» unánime de la voluntad del grupo. En este sentido, la cultura del grupo mostrará siempre evidencia de los supuestos básicos subyacentes.

(...)

Dado que la mentalidad del grupo aparece como una constitución de emociones, y los supuestos básicos «califican» o proveen de un contenido a la mentalidad grupal, la identificación del *estado emocional* asociado a determinada cultura de grupo constituye un paso central en la diferenciación entre supuestos básicos.

Siguiendo esta línea, en relación con un Supuesto Básico de dependencia convendrá atender a los siguientes indicadores:

- La clara sensación de apatía por parte de los miembros, expresada en silencios reiterados, desgano, desinterés, falta de participación en la situación, etc.

- La demanda de guía, ayuda, pautas para llevar adelante la tarea, hacia alguien a quien se identifica como líder capaz de proveer la solución a los problemas, y que a su vez puede ubicarse en ese lugar que le es otorgado o no.

- La expresión reiterada —vinculada a la demanda anterior— de impotencia, de imposibilidad de hacer el trabajo, de la falta de condiciones suficientes, etc., y especialmente la incapacidad para creer que pueden aprender algo valioso por la cooperación mutua: lo cual los ubica en la necesidad de demandar ayuda».¹⁰

Podemos pensar que la apatía o aburrimiento, el desgano o desinterés, además de referirse al tipo de propuestas y al estilo de las intervenciones docentes, como presentamos en los *Capítulos 1 y 2*, pueden deberse a problemáticas sobre lo grupal, como las recientemente mencionadas. También podemos decir que la excesiva demanda de guía y ayuda hacia el educador puede deberse tanto a problemas de autorregulación grupal, de falta de autonomía por parte de los niños seguramente no generada por el docente o a problemas en el planteo de las propuestas de enseñanza o las consignas presentadas.

Sabemos que muchos de los temores que produce el trabajo en pequeños grupos se sostienen en la fantasía de perder el control de la situación grupal y la sensación de no poder dividirse en mil partes para estar en todos lados al mismo tiempo. Entonces, se hace necesario organizar tareas que tengan en cuenta algunas condiciones para que puedan concretarse adecuadamente:

- *Las propuestas a realizar en cada subgrupo deben presentar igualdad en cuanto al interés que despierten en los niños, la duración que implicarán, la atracción en relación con los materiales a utilizar...* Por ejemplo, si es un taller de juegos de recorridos matemáticos y uno de los tableros es mucho más grande, colorido y atractivo, ¿no es obvio que todos los niños querrán ir al subgrupo que tiene ese tablero? Si es un taller de murga, en el cual un

10. Mazza, Diana, «Guía para la aplicación de la teoría de Wilfred Bion». Ficha de cátedra.

grupo organiza la música, otro los carteles, otro los pasos del baile y otro es responsable de pintar las remeras que se pondrá cada niño como vestimenta y que cada uno trajo de su casa para el evento final, ¿no es lógico que todos quieran ir al subgrupo que pinta las remeras?, ¿no era más pertinente que cada niño pinte su remera en una primera actividad individual y que después se dividan en los pequeños grupos para realizar las otras tareas con igual nivel de importancia y duración?

- *Las consignas* deben ser lo suficientemente *claras y concisas* para favorecer la autorregulación grupal en función de las tareas a desarrollar y *amplias* para que cada grupo tome sus resoluciones, establezca sus acuerdos y el sendero a seguir para concretarlas... Si no se comprende la consigna, los niños comienzan a solicitar la presencia del docente, quien se siente «tironeado» de todos lados; si es demasiado amplia los grupos no saben qué rumbo tomar, y si es demasiado directiva y apunta a una única respuesta correcta, todo lo mencionado acerca de la autonomía y autorregulación grupal y la puesta en juego de los acuerdos y decisiones en conjunto pierde su sentido.
- *Las tareas elegidas* deben posibilitar a los niños realizarlas *sin la necesidad de la presencia adulta*, que debe rotar por los grupos, colaborar, incentivar, sostener las acciones subgrupales, generar las interacciones y la resolución de las consignas (como mencionábamos anteriormente cuando hacíamos abordábamos el rol del docente coordinador), pero sin ser imprescindible para avanzar en los procesos grupales. Cuando es necesario que en algunos momentos puntuales de las propuestas el educador esté presente, esto debe ser previamente pensado y organizado... Por ejemplo, si se realiza la producción de cuentos a partir de personajes y el docente debe realizar la escritura mediatizada de los mismos, mientras esto se desarrolla en un subgrupo, los otros deben tener otra tarea a realizar, como dibujar y pintar los personajes en el escenario en el cual se desarrolla la historia, a fin de que los niños no estén esperando la presencia del adulto sin poder avanzar en las tareas, sino que rotativamente se escriba en un pequeño grupo mientras los otros van realizando autónomamente la producción de los personajes.
- *La dinámica grupal* implica una distribución de los niños en los subgrupos por propia elección de acuerdo a las tareas a desarrollar o los grupos a conformar, que debe realizarse de manera ágil para no perder la dinámica; como hemos explicitado en los capítulos

anteriores, nunca uno por uno (creyendo que así pueden elegir mejor), sino presentando las opciones y animándose a que vayan decidiendo y acercándose al espacio en el cual se desarrollan la elegida. Esto implica aceptar el momento de *pre-tarea* como necesario para la organización y distribución de acciones y roles que rápidamente da lugar al momento de *tarea*, agradablemente visible porque da cuenta de que los pequeños grupos se organizaron y comenzaron a buscar los modos de abordar las consignas.

- *La organización grupal* necesita, en algunas oportunidades, cuando se considera necesario, que el docente intervenga en la distribución de los niños en los diferentes subgrupos; esto será exclusivamente cuando se considere que determinar que algunos niños no trabajen juntos y otros sí enriquece al grupo, a las propuestas y a cada niño; para intervenir en esta distribución y elección de las tareas, el educador debe explícitamente anunciar su intervención fundamentando los por qué de la misma... Por ejemplo, diciendo: «A mí me encantaría que puedan trabajar juntos y elegir con quiénes quieren hacerlo, pero lamentablemente en algunos casos yo voy a decidir porque sé que si no se perjudican para realizar las tareas, o porque es importante que conozcan más a otros compañeros y cómo es trabajar con ellos; esto será mientras yo vea que esto sigue siendo necesario, pero ni bien ustedes puedan trabajar bien juntos o hayan trabajado con diferentes compañeros, volveremos a la posibilidad de que elijan con quiénes quieren hacerlo, porque yo también quiero eso». Una buena estrategia, cuando los grupos presentan dificultades vinculares o queremos integrar más a todos sus miembros, es organizar pequeños grupos estables por un período de tiempo determinado, que realizan juntos todas las tareas, siempre explicando los motivos a los niños y haciéndolos partícipes de las decisiones.

En más de una oportunidad, en la Educación Inicial, creemos realizar un trabajo en grupo y, sin embargo, los niños (por ejemplo) solamente comparten el papel afiche, pero cada uno está realizando un trabajo individual; ya expresamos que para que sea un verdadero trabajo en grupo, con los otros, se debe crear la necesidad de trabajar en conjunto, es decir, los otros deben ser necesarios para concretar las tareas, y esto es algo que los talleres favorecen (como retomaremos en el *Capítulo 6*). La necesidad de trabajar con los otros, se genera, como explicitamos, a través de las propuestas y las intervenciones; cuando los niños se necesitan mutuamente para concretar las consignas, tomar las

decisiones, elegir las resoluciones, lo ponen en marcha antes de lo esperado, y esto favorece el proceso de conformación de lo grupal. Son logros que se construyen en lo cotidiano; por ejemplo, todos ordenan lo de todos porque el grupo necesita la sala ordenada para continuar trabajando más allá de quien utilizó cada cosa, los que saben abrocharse el delantal ayudan a los que no lo logran realizar solos o se ayudan mutuamente si es necesario...

Como ya explicitamos, el desarrollo de la autonomía se alcanza en estrecha relación con la puesta en marcha de acciones cooperativas; la dinámica grupal se enriquece cuando los niños asumen actividades como repartir los materiales, las tazas, la leche o el té, pegar sus propias notas en sus cuadernos... Esto genera solidaridad y autonomía, favorece la conformación grupal y una asunción y adjudicación flexible de los roles (si se tiene en cuenta la necesaria rotación en las tareas y acciones). Por otra parte, colabora con la dinámica, con el educador y con sus tareas, ya que al no centralizar las acciones puede ocuparse de la coordinación grupal, el planteo de las consignas y el andamiaje de las propuestas; por ejemplo, en lugar de que los niños esperen sentados a que se repartan los materiales de a uno, y el docente le destine tanto tiempo a esto, que se vayan diluyendo la propuesta a realizar y la consigna a presentar, pueden estar organizados en un sector al alcance de los chicos y que sean ellos mismos quienes los vayan a buscar...

Sabemos que, para el logro de una buena dinámica grupal, no es necesario que comiencen todos juntos, sino que es mejor aceptar los tiempos personales, que vayan empezando cuando puedan y que aprendan a esperar cuando van terminando; cuando un subgrupo termina su tarea antes que los otros (algo que sucede muy comúnmente en el Nivel Inicial), mientras espera que finalicen, puede tener otra propuesta a realizar... Por ejemplo, mirar cuentos o desarrollar algunas alternativas de juego espontáneo.

Todo esto sólo es posible en grupos conformados desde relaciones cooperativas, sustentadas en la solidaridad y el trabajo compartido, y con un educador que sostenga su mirada en lo grupal.

«Deutsch (1949-1962) conceptualizó tres tipos de estructuras de objetivos que organizan la conducta interpersonal: cooperativa, competitiva e individualista. En la estructura de tipo *cooperativa*, las metas de los individuos considerados aisladamente, están ligados de modo que hay una correlación positiva entre la consecución de éstas. Bajo condiciones puramente cooperativas un individuo puede obtener su meta si y

sólo si los otros participantes pueden alcanzar la suya. En una situación social *competitiva*, las metas de los participantes, considerados aisladamente, están ligadas de modo tal que hay una correlación negativa entre sus logros. Un individuo puede alcanzar su meta si y sólo si los otros participantes no lo logran. Finalmente, en una situación *individualista* no hay correlación entre el logro de las metas de cada participante. Así, cada persona persigue un logro que es beneficioso desde el punto de vista personal, considerando irrelevantes los esfuerzos de los otros participantes en la situación» (Johnson y Johnson, 1985).

Es evidente que las experiencias de aprendizaje cooperativo promueven mayores logros, relaciones interpersonales más ricas y mejores estrategias de acción, que las competitivas e individualistas. Sabemos que el apoyo entre pares, el aliento, la regulación, son sumamente importantes en las tareas con niños pequeños, además de la guía y el sostén de los docentes. Sabemos también que las situaciones de aprendizaje cooperativo posibilitan que los alumnos expresen sus ideas y sentimientos, atiendan más a las propuestas docentes e interaccionen con los otros con mayor riqueza.

Todas las propuestas y acciones que generen una implicación mutua más activa, el mirarse, cuidarse y ayudarse mutuamente, el alentarse, colaborar en que todos los miembros del grupo estén integrados en las propuestas y en los procesos de aprendizaje; esto alienta las relaciones positivas y los sentimientos de aceptación y apoyo, que posibilitan mantenerse unos a otros en tarea, desde la mirada cooperativa y solidaria que favorece a cada uno y enriquece las acciones de los educadores y las propuestas de enseñanza.

Desarrollamos de manera extendida a lo largo del libro, ideas acerca de la importancia de organizar propuestas de «buena enseñanza» desde la ética y el conocimiento, sostenidas por educadores comprometidos y críticos, e instituciones responsables que brinden una educación de calidad. Presentamos en este capítulo los modos en los cuales esto genera la formación de sujetos autónomos y cooperativos y el lugar del grupo en estas posibilidades. Agregamos aspectos vinculados con las potencialidades o dificultades que pueden incorporar las modalidades en que los grupos se conforman como espacios de aprendizaje, enriquecimiento y sostén o, por el contrario, como parte de un trabajo competitivo o individualista.

Algunas conclusiones relacionadas con lo grupal y la conformación de un grupo

1. *Desarrollar un importante trabajo sobre lo grupal*, centrado en las fortalezas de las tareas compartidas y los vínculos cooperativos, creando la necesidad de trabajar con los otros como modo de enriquecimiento mutuo, sosteniendo una mirada constante sobre los roles, estableciendo la complementariedad entre las tareas (de los niños entre sí, de los educadores entre sí...), la obligatoria diferenciación de roles que establece y encuadra (siempre respetuosamente) los diferentes lugares que debe asumir cada uno, y la importancia fundamental de una autoridad libre de autoritarismo pero firme en sus funciones de encuadre y sostén.
2. *Respetar la necesaria asunción y adjudicación de roles*, sostenida desde la flexibilidad, alejada de los estereotipos y sin establecer modalidades fijas y estancas, que no posibilitan el devenir fluido de las situaciones áulicas y los vínculos sanos. Cuando los grupos se conforman sosteniendo roles «estáticos» que determinan lugares «fijos» para cada niño, no se benefician ninguno de sus integrantes, ni los docentes ni la tarea. Por el contrario, la flexibilidad en los roles, la asunción rotativa de «lugares» diferentes, que ponen en juego diversas acciones y actitudes, posibilitan una mayor riqueza en la dinámica grupal y en las posibilidades personales.
3. *Reconocer que la conformación grupal* se logra paulatinamente, especialmente en las edades de los niños de Nivel Inicial, desde la mirada atenta a los procesos grupales y la presentación de propuestas que creen la necesidad de trabajar con los otros, generando vínculos cooperativos no individualistas ni competitivos.
4. *Recordar que el trabajo en pequeños grupos* colabora en la conformación de lo grupal, enriquece la comunicación y la participación, alivia las dinámicas de las propuestas con todo el grupo junto, favorece los intercambios y las tareas con los otros, la producción compartida, la resolución de situaciones, las tensiones de las largas esperas por el turno para hablar o accionar.
5. *Tener en cuenta la singularidad subjetiva*, lo subjetivo de cada niño, y para eso hay que conocerlos y tener un vínculo afectivo potente con cada uno; el individuo no se diluye en el grupo, por el contrario se retroalimenta y enriquece, se fortalece y se forma como un sujeto con los otros.

Retomando nuevamente a Fenstermacher (1989), podemos plantear que en la situación de enseñanza siempre deben estar presentes un sujeto que tiene algo para enseñar, otro u otros que tienen algo para aprender y un conocimiento válido a ser enseñando y aprendido. Ahora bien, no se lo piensa desde el lugar del saber absoluto de unos y la ignorancia total de los otros, ni desde la creencia de que si uno enseña el otro indefectiblemente aprende, ni desde la incorrecta fantasía de que se pueden manipular desde el exterior los procesos personales de aprendizaje. Pero sí se lo considera desde la seguridad de que dependiendo del tipo de enseñanza que se brinde será el enriquecimiento de las posibilidades de aprendizaje que se alcancen. Sí se lo piensa desde la convicción de que los modos de enseñar determinan la riqueza de los logros. Sí se lo defiende desde la certeza de que los modos de comunicación y los vínculos que se establecen en las situaciones de enseñanza ejercen fundamentales influencias en el desarrollo y logros de los que aprenden.

Retomando a Meirieu, debemos inscribir la autonomía en el seno de toda actividad educativa.

A modo de cierre



Es fundamental...

Sostener un encuadre claro y una autoridad potente y respetuosa...

- Favoreciendo el desarrollo de la autonomía de los niños y la propia, estableciendo vínculos potentes y respetuosos, instalando una distribución equitativa y flexible de roles, estableciendo un encuadre claro y consensuado que incorpore la puesta de límites.
- Sosteniendo una autoridad libre de autoritarismo, diferenciando las sanciones por reciprocidad y los límites de los retos, amenazas, recompensas y castigos.
- Incorporando modalidades alternativas de organizar la enseñanza.

Alejarnos de los estereotipos de la Educación Inicial para pensar en lo grupal, las tareas y los límites, a través de...

- La distribución y articulación de roles intra e inter salas.
- La organización complementaria de las tareas y acciones.
- La organización institucional que sostenga la tarea docente.
- El trabajo complementario con las familias.
- El diseño, puesta en marcha y evaluación de propuestas significativas.
- La organización de tiempos y horarios para evitar las jornadas «vacías».
- El uso de los diversos espacios institucionales.
- La riqueza en el desarrollo de las propuestas y en las intervenciones.

Sostener límites claros y precisos desde la mirada en...

- La autoridad vs el autoritarismo.
- Las sanciones por reciprocidad vs recompensas y castigos.
- El encuadre adecuado y el rol fortalecido de los adultos.
- La función de la escuela y los educadores.
- El trabajo sobre lo grupal y las normas.
- Las construcciones compartidas y respetuosas.
- El trabajo en equipo.

Recordar la prioridad de sostener relaciones afectivas positivas, respetuosas y comprometidas.

Para lograrlo, son necesarias las relaciones sanas entre...

- Los educadores y los niños: de profundo amor pero de vínculos profesionales.
- Los educadores y las familias: de complementariedad y no de competencia, de respeto y comprensión, ni de frialdad no de profundo acercamiento sin los límites precisos.
- Los docentes y los directivos: de asesoramiento, de comunicación, de búsquedas compartidas.
- Todos los miembros de la institución: de respeto por las funciones de cada uno y de colaboración mutua.





¿Quién dijo que todo está perdido? Yo vengo a ofrecer mi corazón. Tanta sangre que se llevó el río, yo vengo a ofrecer mi corazón. No será tan fácil, ya sé que pasa, no será tan simple como pensaba, como abrir el pecho y sacar el alma, una acuchillada del amor. Luna de los pobre siempre abierta, yo vengo a ofrecer mi corazón, como un documento inalterable, yo vengo a ofrecer mi corazón. Y uniré las puntas de un mismo lazo y me iré tranquilo, me iré despacio, y te daré todo y me darás algo, algo que me alivie un poco más. Cuando no haya nadie cerca o lejos, yo vengo a ofrecer mi corazón. Cuando los satélites no alcancen, yo vengo a ofrecer mi corazón. Y hablo de países y de esperanzas, hablo de la vida, hablo de la nada, hablo de cambiar esta nuestra casa, de cambiarla por cambiar nomás. ¿Quién dijo que todo está perdido? Yo vengo a ofrecer mi corazón.

(Fito Páez)

