

ISSN: 0328 - 6002



NORDESTE

Segunda época

Serie: Docencia

14

NIVEL INICIAL



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE
FACULTAD DE HUMANIDADES
RESISTENCIA - CHACO - REP. ARGENTINA

2001

Autoridades de la Facultad de Humanidades

Decana:

Lic. Ana María FOSCHIATTI de
DELL'ORTO

Vice-Decana:

Lic. Marta SANCHEZ DE
LARRAMENDY

Secretaria Académica:

Prof. María Delfina VEIRAVÉ

Secretaria Administrativa:

Cra. María Alicia DUSICKA

Secretaria de Extensión, Capacitación y

Servicios:

Lic. Liliana RAMIREZ

Secretaria de Asuntos Estudiantiles:

Prof. María Julia SIMONI

Director Administrativo:

Sr. Rodolfo Oscar SCHENONE

Los conceptos, ideas y opiniones contenidas en los trabajos firmados son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Diseño de tapa: Rodolfo O. SCHENONE

La correspondencia y el canje puede dirigirse a la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Avenida Las Heras No. 727, C.P. 3500 - Resistencia - Chaco - República Argentina.
TELEFAX: 54-0722-46958. Email: <exten@hum.unne.edu.ar>

ISSN 0328 - 6002



**EL ROL DEL MAESTRO COMO ORIENTADOR EN LA
CONSTRUCCIÓN DE LA MORALIDAD AUTÓNOMA DEL NIÑO Y
DEL GRUPO DE APRENDIZAJE: *En salas de Maternal y de Infantes***

Prof. Mirian C. Romero

Palabras preliminares

La acentuada crisis de valores por la que atraviesa nuestra sociedad, se manifiesta en situaciones concretas de discriminación, violencia y marginación, entre otras, que no son ajenas a la realidad de las Instituciones Educativas en general . Lamentablemente , en el ámbito de la Educación Inicial, el terreno de lo “socio-moral” , “actitudinal” y lo relacionado con situaciones de agresividad y violencia , con frecuencia , se lo aborda aún de manera intuitiva.

La presente publicación fue presentada como trabajo final de “investigación-acción” luego de la adscripción que realice en la actual cátedra a mi cargo , “ Didáctica Especial de los Jardines Maternales “, durante el período de 1990 a 1994. Hoy, la presento aquí con algunas modificaciones y correcciones de estilo , con el fin de enriquecer y ampliar la formación de formadores de la Educación Inicial que , sin duda , debe dar una respuesta concreta desde su ámbito específico ya que el educador de este nivel , desde su rol profesional , posee un espacio privilegiado de acción como agente de transformación social , puesto que la Libertad y la Justicia como formas de vida , pueden ser desarrolladas o atrofiadas ya desde la primera infancia .

Al presentar este trabajo pretendo compartir algunos elementos teórico-prácticos que fueron significativos en mi proceso de construcción en relación al rol del docente como orientador de la moralidad autónoma de los sujetos de la Educación Inicial . Asimismo , deseo alentar a aquellos colegas que mantienen una constante actitud de “búsqueda” a través de la investigación bibliográfica , del asesoramiento técnico y de la constante reflexión de su praxis, para orientar y afrontar aquellos conflictos que en la práctica se presentan como “ desafíos “ .



PARTE I

En mi práctica docente, tanto en salas de Maternal como en las de Infantes, el mayor desafío estuvo relacionado siempre con la construcción de mi rol como AUTORIDAD, como orientadora en la construcción de valores para una convivencia sana.

Los conflictos que generalmente se me presentaban, los que orientaba de manera intuitiva, con gran desgaste afectivo y con un buen saldo de “sentimiento de frustración”, tenían que ver con la puesta de límites y con situaciones concretas de agresividad o violencia: Por ejemplo, no es inesperado que un grupo de niños de la sala de dos años frecuentemente planteen situaciones conflictivas relacionadas con la pelea por un juguete, un espacio o una persona. También puede suceder que un niño del mismo grupo manifieste aún más agresión (mordiscos , patadas , berrinches , etc.) cuando esté próximo a recibir un hermanito .

Las dudas que me surgían tenían que ver con el CÓMO poner los límites y contener al mismo tiempo, de manera que el clima afectivo no se torne denso y violento ... Cómo no “engancharme” y actuar desde el “enojo”, recurriendo a diversas formas de autoritarismo para instalar “el orden y la paz“. Cómo orientar la situación de manera que el “victimario” no se identifique con el “nene malo”. Cómo no cargarlo de culpas y cómo hacer que la “víctima” no se sienta desprotegido y pueda percibir que “se hace justicia” a la hora de arreglar el asunto.

Fundamentación Filosófica

No tardé en darme cuenta, “desde la práctica”, que cada situación conflictiva requería de mí una actitud clara y sólida. Eran precisamente estas situaciones las que debían convertirse en “situaciones de enseñanza - aprendizaje” y sabía que con sólo reprimirlas no favorecía ninguna construcción sana en el niño, ni en el grupo.

La posibilidad de clarificar y profundizar sobre la idea de hombre que sustentaría mi tarea durante la adscripción me permitió contar con el principal punto de referencia :

“ La concepción de hombre que sustenta mi accionar docente es aquella que sitúa al hombre como sujeto, como persona en primer lugar. No deseo favorecer un hombre masa que simplemente se amolde a las estructuras sociales ya existentes. Tampoco un rebelde sin causa incapaz de valorar el bagaje cultural existente en nuestra sociedad, sino un hombre con capacidad de reflexión sobre sí , sobre su estar en el mundo y su entorno . Por ende , un hombre crítico y comprometido con su sociedad para transformarla y mejorarla , un hombre auténtico , autónomo y libre , para expresarse , decidir , disentir , y actuar con compromiso con respecto a sí mismo y a los demás , un ser en relación , capaz de amar , amarse y



sentirse parte del cosmos , y por eso , que luche por la justicia y la paz . Que sea protagonista de la historia y hacedor de cultura. No se hace referencia aquí al hombre en abstracto , sino al concreto , situado en una relación real con su entorno y su cultura; por lo tanto , se va delimitando aquí también la calidad de vida deseada y por ende , la concepción educativa conforme a este perfil “. (extracto trabajo personal 1991).-

Cierto es que el intentar “ *hacer vida* ” estos valores desde la práctica profesional y la vivencia personal , generó en mí la necesidad de profundizar sobre la esencia de cada uno de los mismos .

También es cierto que , como muchos , fui una docente que me preguntaba acerca de cuestiones como las siguientes : “ *Hasta dónde dejarlos libres ...* ” ; “ *Cuándo poner límites, cuándo permitir y cuándo prohibir* ” . Muchas veces permití y favorecí el “*dejar hacer*” por temor a incurrir en el autoritarismo , y otras tantas veces me serví de él cuando la situación se me “*iba de las manos*”. Quería ser lo más justa posible en las intervenciones, pero carecía de elementos teóricos suficientes que limitaban mi deseo de hacer realidad lo que me había propuesto como objetivo.

En realidad, la pelea por un juguete, las agresiones físicas o emocionales (insulto , desprecio, indiferencia) , los celos, caprichos, berrinches y desenfrenos , son comunes y frecuentes en el ámbito de la Educación Inicial ; y llevan , por lo general , a que el docente asuma el rol de mediador, del que hace justicia y juzga las actitudes en particular ... Pero , ¿ **cuál es entonces , el rol del docente en estas situaciones concretas ?...** ¿ Está preparado? ... Por lo menos yo , no lo estaba. Fue entonces cuando empecé a buscar en las fuentes bibliográficas la clarificación de ciertos valores como primer paso de este proceso de capacitación y autoformación.

Me basé en la concepción que poseen acerca de la “**Libertad**”, Paulo Freire y Erich Fromm. No pretendo desarrollar aquí este tema tan complejo en particular , solo hacer referencia de la distinción que realiza el segundo autor mencionado con respecto a la “**libertad de**” ... coerción exterior (aludiendo a las libertades sociales) y a la “**libertad para**”... pensar , disentir , y actuar en consecuencia (refiriéndose a la libertad interior de cada individuo, a su autonomía) . Se puede ser “*libre de* ” y a la vez no ser “*libre para* ” y viceversa . Esta libertad se desarrolla en el contacto e interrelación con el medio social e implica necesariamente , un desarrollo intelectual ; por tal motivo es necesario favorecerla ya desde la infancia. Y en este sentido , Freire es muy explícito al exponer su concepción educativa como práctica de la libertad y como instrumento para llegar a ella .

Con respecto a la idea de “Justicia” , Aristóteles distingue la justicia conmutativa (que implica la igualdad absoluta) ; la distributiva (que consiste en dar a cada uno lo que le corresponde según sus necesidades, méritos y funciones) y la reparadora o represiva (la que se encarga de distribuir sanciones positivas o negativas). Un ejemplo relacionado con la aplicación didáctica de la justicia conmutativa y distributiva podría ser la siguiente: todos los niños necesitan cuidado y atención , todos necesitan sentirse queridos y todos necesitan orientación en el proceso de enseñanza – aprendizaje ; pero generalmente en todos los grupos de



aprendizajes se observan niños que necesitan , según su historia o su entorno , más atención , más contención afectiva , más límites o mayor orientación específica en relación a la construcción de ciertos conocimientos . Con respecto a la justicia reparadora o represiva haré referencia más adelante al mencionar las actitudes que el docente asume al distribuir distintos tipos de sanciones .

En relación a este tema , también considero importante mencionar dos conflictos en torno a la idea de justicia . El que se da entre la “JUSTICIA y la FUERZA” y el existente entre la “JUSTICIA y el AMOR”.

Pascal profundiza acerca del primer conflicto y expresa que “ ... la justicia sin la fuerza es impoiente; la fuerza sin justicia es tiránica. Se impone, pues, conocerlas a ambas... La justicia está sujeta a discusiones; la fuerza no las admite... Al no poder hacer que lo justo sea fuerte, se hace que lo fuerte sea lo justo. Al no conseguir fortalecer la justicia, se justifica la fuerza para que la justicia y el poder marchen unidos y reine la paz , que es el bien soberano...” (1) . Nos encontramos entonces frente al maquiavelismo (“ el fin justifica los medios ”) y la defensa del autoritarismo y la demagogia , todavía muy frecuentes en las prácticas docentes .

El impetu por no caer en el autoritarismo ni en el “dejar hacer ” y a la vez intentar arreglar ciertos asuntos con la mayor justicia posible, me conducía paradójicamente a ser demasiado inflexible , rígida y nuevamente injusta . “ La justicia es a veces demasiado cruel ... , no siempre aplicable a la realidad humana ” (2) , menos cuando de niños se trata. Precisamente es éste , el segundo conflicto nombrado con anterioridad (justicia - amor) , porque “ al querer ir demasiado lejos en aplicar al pie de la letra la justicia demasiado humana , aún teóricamente perfecta, uno se hace muy injusto ” (3) y es el “amor” el que viene a corregir lo injusto de la justicia, mediante la comprensión y la simpatía . Los docentes de Nivel Inicial hablamos mucho del afecto como movilizador de todo aprendizaje, pero muchas veces no podemos sostener este principio cuando los conflictos nos superan y los abordamos de manera puramente intuitiva .

También es cierto que es parte del proceso de construcción del rol como autoridad el pasar de un extremo al otro para llegar a conjugar en la práctica la antinomia libertad – autoridad , tan mencionada por los pedagogos pero tan abandonada por el docente si éste no posee los elementos suficientes para hacerla realidad desde su ámbito específico.

Mecanismos de manipulación de la persona

El conocer los diferentes mecanismos de manipulación significó otro aporte valiosísimo en la construcción de mi rol ya que al profundizar este tema pude empezar a registrar actitudes (más , de los Padres y de los chicos) relacionadas con esta tradicional manera de manejar exigencias y demandas y , desde este marco teórico , realizar serios ajustes en mi práctica docente .



Según Finkler se trata de una táctica psicológica de gobierno que se encuentra prácticamente en toda dirección de grupos. Es muy utilizada inconscientemente por padres y educadores en general. *“ De cuatro modos se manipula ordinariamente a las personas : chantaje afectivo, amenaza , culpabilización y gratificación . Los tres primeros modos son negativos, inaceptables para un buen sistema de relaciones ; el cuarto modo es aceptable por ayudar a la persona así manipulada a vencer alguna dificultad , a crecer y a madurar.”* (4)

En el **“chantaje afectivo”** se encuentran dos elementos : la exigencia del débil y la flaqueza del fuerte . Creo conveniente transcribir un ejemplo que cita el autor, por ser muy claro y extraído de la vida cotidiana: *“ Desde muy pronto el niño descubre el chantaje como medio de arrebatar a la madre lo que ésta se resiste a darle. El niño no deja de observar que sus lloros y tal vez el hecho de tirarse al suelo conducen a la madre más inflexible a darle lo que exige. Las madres un poco tímidas o socialmente muy exigentes tienen miedo de que las manifestaciones escandalosas del hijo llamen la atención y la crítica del público sobre ellas. Para huir de esta situación incómoda, prefieren atender las reclamaciones caprichosas del pequeño dictador...”* (5). Puedo mencionar aquí un ejemplo de mi práctica docente : Dos niñas de la sala de cinco , con mucha frecuencia solían sentarse en el piso , en un rincón de la sala , con brazos cruzados y “haciendo puchero” o simulando llorar cuando no les permitía ser siempre las primeras en la ronda de un juego o en alguna propuesta didáctica. También es cierto que este mecanismo puede ser muy bien aplicado por el adulto en relación al niño. Tal es el caso de una maestra que asegura proporcionar alguna golosina al pequeño, sólo si éste acepta quedarse sin su madre ,en el período de adaptación o iniciación .

Sin embargo, manipular a una persona por **“amenazas”** es prometer castigos si no hiciera lo pedido , provocando pasividad y sumisión . El docente autoritario suele amenazar a sus chicos con dejarlos sin su salida al patio , algún paseo o aquello que ella sabe bien que sus alumnos están deseando, si éstos no dejan de comportarse de cierta manera. *“Bien aplicada, la manipulación por amenaza generalmente proporciona buenos resultados...”* (6) ; ¡Inmediatos! , agregaría ... Y por este motivo, tan utilizado en el ambiente escolar . Los resultados son visibles y a corto plazo sin apreciar lo que genera, lo que favorece y las consecuencias que trae esta táctica manipuladora . Finkler sostiene : *“... el manipulador no siempre puede darse cuenta de la secuela de desventajas que esta práctica conlleva. Con el tiempo, las funestas consecuencias casi siempre neutralizan los buenos efectos obtenidos, ya que se deterioran progresiva y fatalmente las relaciones entre dominadores y dominados”*(7).

Ahora bien, manipular a través de la **“culpabilización”** es unir la no aceptación de las exigencias hechas al sentimiento de culpa de la persona manipulada . Este mecanismo suele estar muy presente en el discurso del docente , a la hora de hacer los reproches correspondientes luego de haberse cometido la conducta inaceptable ... *“La persona manipulada por la culpabilización desarrolla una personalidad abatida , aprensiva y ansiosa ...”* (8)

La **“gratificación”** es según el autor *“... reforzar el comportamiento adecuado por medio de una recompensa”* (9). En este punto deseo realizar algunas aclaraciones ya que no



comparto la concepción de enseñanza- aprendizaje a través de procesos de reforzamientos postulado por la teoría conductista . Desde esta perspectiva se sitúa al hombre como un objeto, que puede ser “controlado” y “manipulado” y no como un sujeto con LIBERTAD , VOLUNTAD y capacidad de REFLEXIÓN. Asumir esta postura , y trasladarla a los efectos de “ controlar la disciplina de mis alumnos”, sería negar todo lo mencionado anteriormente en relación a la concepción filosófica que asumí como docente . No deseo favorecer el desarrollo de un hombre sometido y sin reflexión sobre sí, un hombre interesado en la posible recompensa que puede recibir si actúa de la manera indicada por los adultos, sino propender el desarrollo de una persona reflexiva, responsable de sus actos, autocrítica y comprometida.

Desde esta perspectiva y retomando el tema de la “**gratificación**” , entiendo este “*aceptable mecanismo*” solo desde la actitud del docente que es capaz de no convertir en foco de atención la actitud “negativa” del niño al estimular y reconocer también , lo que hay de positivo y valorable . Implica “ fe “ en el educando , por más difícil que aparente ser la situación (me refiero sobre todo a aquel niño agresivo, que demanda más atención y que por lo general, desequilibra al docente y lo desinstala si éste no posee los elementos necesarios para hacer frente al desafío que se le presenta). Al poder “*mirarlo*” integralmente como persona y descubrir sus capacidades, podrá estimularlo y devolverle así autoestima , dignidad y posibilidad de cambio . Esta postura , también es descripta por Finkler como “ *aprobación, elogio, reconocimiento del progreso por mínimo que sea, reconocimiento de la intención... estímulo cariñoso del esfuerzo personal*” (10). Asimismo expresa que la misma “*ofrece equilibrio en los individuos , por la reducción de las tensiones subjetivas*” y “ *favorece también la armonía de las relaciones interpersonales...*” (11) .

El criterio moral en el niño

La fundamentación filosófica y la descripción de ciertas tácticas psicológicas que se utilizan en torno a este tema serán , sin duda , elementos insuficientes si no conocemos también cuál es el criterio moral del niño , cómo se desarrolla y hacia dónde se dirige , de manera que podamos interpretar las reacciones , saber de dónde partir y qué favorecer de acuerdo a su desarrollo evolutivo . Y en este sentido Piaget nos proporciona , con su investigación , elementos concretos a tener en cuenta.

Según este autor, “ *toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas*”(12). Por eso Piaget se dedicó a estudiar cuidadosamente dos “*grupos de fenómenos* “ que se dan con respecto a las reglas del juego infantil, para luego pasar a las reglas específicamente “morales”, prescritas por el adulto, siempre buscando estudiar la idea que los niños poseen acerca de estas reglas, normas o deberes.



Estos dos grupos de fenómenos son los que se dan en la **“práctica de las reglas”**, es decir, *“ la manera como los niños de las distintas edades aplican efectivamente las reglas”*(13); y la **“conciencia de las reglas”**, es decir, *“ la manera en que los niños de las distintas edades se representan el carácter obligatorio, sagrado o decisorio, la heteronomía o la autonomía propia de las reglas de juego”*(14). Para tales efectos se basó en el juego de las *“canicas”* (las bolitas) en los niños y el juego de la *“marelle”* (la rayuela) en las niñas.

Desde el punto de vista de la **“práctica de las reglas”**, Piaget distingue cuatro estadios sucesivos. Un primer estadio **motor e individual**, *“ durante el cual el niño manipula las canicas en función de sus propios deseos y de sus costumbres motrices”*(15), estableciendo esquemas más o menos ritualizados... *“ No se puede hablar mas que de reglas motrices y no de reglas colectivas”*(16).

Un segundo estadio llamado **egocéntrico**, que *“se inicia en el momento en que el niño recibe del exterior el ejemplo de las reglas codificadas, es decir, según los casos, entre dos y cinco años”*(17). Pero, al imitar estos ejemplos, el niño juega solo, sin preocuparse por encontrar compañeros de juego o sin intentar uniformizar las distintas formas de jugar. Es decir que siguen jugando cada uno para sí, sin preocuparse por la codificación de las reglas. Aquí, *“el niño usa la regla como un simple ritual, que se puede modificar a su voluntad”*(18). *“El niño utiliza muy pronto el lenguaje del adulto y el sistema de conceptos generales y abstractos, conservando al mismo tiempo muchos modos egocéntricos de pensamiento e incluso procedimientos propios del pensamiento simbólico y lúdico, del mismo modo, bajo las reglas impuestas, el niño se las arregla durante mucho tiempo... para mantener la fantasía de sus decisiones propias... Por imitación y a través del lenguaje, así como gracias al conjunto de los contenidos del pensamiento adulto que presionan sobre el pensamiento infantil, el niño empieza a socializarse... creyendo compartir el punto de vista de todo el mundo”*(19)... pero permaneciendo ... *“ en realidad, encerrado en su propio punto de vista...”*(20).

Un tercer estadio aparece hacia los siete u ocho años. Es llamado por Piaget, **de la cooperación naciente**. Aquí surge la necesidad de un acuerdo mutuo y la preocupación por unificar las reglas en el terreno del juego para poder competir y ganar.

Por último, se refiere a un cuarto estadio, que es el de la **codificación de las reglas**, hacia los once o doce años. Los niños, a diferencia del estadio anterior, poseen a fondo un código común, hasta en los últimos detalles y ... *“llegan a disfrutar con las discusiones jurídicas, de fondo o de simple procedimiento, que puedan surgir...”* (21).

Ahora bien, desde el punto de vista de la **“conciencia de las reglas”**, Piaget distingue solo tres estadios. Durante el primer estadio, la regla no es coercitiva todavía porque es puramente motriz ... *“porque en cierto modo se sigue inconscientemente, a título de interesante y no de realidad obligatoria...”* (22). Durante el segundo, la regla se considera *“sagrada e intangible, de origen adulto y de esencia eterna...”* (23). Y finalmente, durante el tercer estadio, la regla es considerada como ley debido al consentimiento mutuo *“que es obligatorio*



respetar si se quiere ser leal, pero que se puede transformar a voluntad a condición de que se participe la opinión general...” (24). Deja de ser coercitiva y exterior para convertirse en *“construcción progresiva y autónoma”* (25). Lo propio de este estadio es la cooperación entre iguales que hará desaparecer, poco a poco, la mística de la autoridad, llevando al niño a la práctica de la reciprocidad, y adquiriendo, de esta manera, la conciencia de la razón de ser de las leyes.

Se puede distinguir entonces, la regla de la cooperación de la regla de la obligación. La segunda implica respeto unilateral, la primera nace del intercambio entre individuos iguales. En la segunda, en lo que respecta a reglas morales, ...” *el niño se somete más o menos completamente, en intención, a las reglas prescritas, pero éstas, al ser en cierto modo ajenas a la conciencia del sujeto, no transforman verdaderamente su conducta.*” (26). El niño la considera sagrada, pero no la practica realmente. Y esto es lo que Piaget llama **Heteronomía**. Sin embargo... *“ la Autonomía, pues, aparece con la reciprocidad cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás como él querría ser tratado”* (27)...”*cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior.*” (28).

Vuelvo a mi proceso de construcción: Después de incorporar este último aporte me di cuenta que es sumamente necesario favorecer la discusión y el intercambio. Es importante dejar que los niños, en la medida que sea posible, resuelvan sus conflictos. Es conveniente orientar las situaciones de tal manera que puedan descubrir que los demás opinan diferente. Todo esto, favorecerá en ellos la descentración y la cooperación que les permitirá construir una moralidad más autónoma. Pero, desde la práctica, me encontré en este punto con otro dilema por resolver: ¿ cómo favorecer el que experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás como él querría ser tratado? ¿ Es pertinente decir a un niño pequeño “ No le pegues o no le hagas eso a fulano ... a vos te gustaría que él te haga lo mismo?” , si desde su pensamiento egocéntrico, está centrado en su propio punto de vista e imposibilitado para ponerse en el punto de vista de los demás. ¿Cuál sería, entonces, la estrategia didáctica para que, partiendo de la estructura del niño, el docente pueda favorecer su moralidad autónoma? ¿Cómo orientar al alumno y al grupo de aprendizaje de una sala de Maternal o de Infantes hacia la reciprocidad y la cooperación?...

Encontré en Kohlberg una “pista” para la resolución de este dilema. Este autor expresa, al igual que Piaget, que *“ ... los niños aprenden las normas de buena conducta antes de ser capaces de entender su sentido ... ”* (29), y agrega: *“ ... el niño en esta etapa sólo piensa en términos de problemas físicos y soluciones físicas ... ”* (30).

Haciendo un paralelo con mi práctica, pude recordar cómo tantas veces frustraba mi orientación en la resolución de una situación conflictiva porque sólo lo hacía hablando. En el ímpetu por favorecer un hombre reflexivo no tomaba en cuenta sus estructuras mentales y sus posibilidades y necesidades concretas del momento que, sin duda, me demandaban más



“acción“ . Fue entonces cuando pude resignificar otro aporte muy importante que me permitió avanzar un poco más en este proceso de construcción .

Tipos de sanciones y sus implicancias

Así como Piaget estudia y afirma que existen dos tipos de respeto y por consiguiente dos morales (una moral de la obligación o de la heteronomía y una moral de la cooperación o la autonomía) , también aborda la noción de justicia que poseen los niños y su relación con los tipos de sanciones y las dos morales , expresando que la noción de justicia requiere del respeto mutuo y la solidaridad entre niños para desarrollarse.

Piaget distingue dos nociones de **justicia** : una justicia retributiva , que se define por la proporcionalidad entre el acto y la sanción , en la que se encuentra un factor de trascendencia y obligación ; y una justicia distributiva , que se define por la igualdad, expresando que ...” *la moral del respeto mutuo... y de la autonomía, conduce en el terreno de la justicia, al desarrollo de la igualdad , noción constitutiva de la justicia distributiva y de la reciprocidad.*”(31) . Al desarrollar este tema también hace mención a dos tipos de sanciones, y es éste el aporte que me resultó más significativo para dar respuesta a mi interrogante acerca del cómo poner límites y orientar hacia la moralidad autónoma a los niños del Nivel Inicial.

El trabajo de Piaget investiga, desde el punto de vista del niño, si cree justo o no una sanción. Pretende demostrar cómo cierto tipo de sanción desaparece como necesaria, según el criterio del niño, en la medida en que experimenta la reciprocidad y la cooperación.

Desde esta óptica, se puede decir entonces que existen dos tipos de sanciones o propuestas a utilizar (por los niños, según su edad ; y por los adultos, según su intencionalidad o formación). Hago referencia a las **sanciones expiatorias** y a las **sanciones por reciprocidad**.

Las primeras , coexisten con la presión y las reglas de autoridad , son de carácter arbitrario , es decir , no hay ninguna relación entre el contenido de la sanción y la naturaleza del acto sancionado ...”*Se trata de una regla impuesta desde afuera a la conciencia del individuo...*”(32) . Suele ocurrir que una madre prive al niño de mirar televisión , andar en bicicleta o de jugar con su atracción favorita , si éste “*se portó mal*” con su vecino , por ejemplo. Aquí entran las penitencias , los castigos y todo lo mencionado anteriormente como mecanismos negativos de manipulación . El niño busca no repetir la acción por miedo a la sanción , reafirmando su moralidad heterónoma y la obligación por el respeto unilateral.

Las **sanciones por reciprocidad** , en cambio, son aquellas que van unidas a la cooperación y a las reglas de igualdad , es decir , una regla que el niño admite desde el interior y en la cual existe relación de contenido y naturaleza entre la sanción y el acto cometido , ...” *por ejemplo, si la regla es violada, no se necesita en absoluto para poner las cosas en su sitio*



una cercisión dolorosa que imponga desde fuera el respeto por la ley: es suficiente con que la ruptura del lazo social, haga sentir sus efectos..., es suficiente con valorar las consecuencias de la violación de esta regla, para que el individuo... desee por sí mismo el restablecimiento de las relaciones normales...”(33) .

Según Piaget, las sanciones por reciprocidad pueden distinguirse y clasificarse según los grados de severidad o según las circunstancias:

- En primer lugar se encuentra la **exclusión del grupo social** . Los niños suelen aplicar ésta , cuando ...” *se niegan a jugar con un ‘tramposo’* “(34). Desde la actitud docente, podría ejemplificarse, cuándo es la maestra quién da a elegir entre jugar sin lastimar a los demás o quedarse excluido de ese juego.
- La segunda clasificación corresponde a aquellas sanciones que implican **experimentar y soportar la consecuencia directa y material del acto cometido** , ...” *no tener pan cuando no se ha querido ir a buscarlo ,... verse obligado a acostarse cuando se ha fingido estar enfermo,... tener una habitación fría cuando se han roto los cristales...”*(35). Cabe relatar aquí una anécdota de mi experiencia en sala de cinco años : Todos estábamos trasladando y acomodando las mesas y sillas que habíamos ocupado en el festejo de un cumpleaños . Un niño fingió estar descompuesto para eludir esta responsabilidad . Después de atenderlo, organizamos un hermoso juego en el patio en el cual quiso participar diciendo que ya se sentía mucho mejor , pero utilizando su propio argumento, le aconsejé que se quedara mirando o que eligiera un juego más tranquilo, para no arriesgar su salud afectada. La sanción es, ciertamente, una “consecuencia natural” del acto cometido.
- En tercer lugar, se encuentra la sanción consistente en **privar al culpable de aquello que ha abusado ,...**” *por ejemplo, no dejar de nuevo al niño un libro que ha manchado*”(36).
- En cuarto lugar, se distinguen “ *las sanciones que consisten en hacer al niño exactamente lo que él ha hecho...*” (37). Esta actitud es legítima cuando la intención es tratar de que el niño comprenda el alcance de su acción . Muchas veces, según los casos , era la única manera que yo tenía para que un niño pequeño experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás, como él querría ser tratado . Casi siempre esta situación estaba relacionada con el juego en la arena... A Nicolás (sala de dos años) , por ejemplo, no le bastaba el ¡No! , ni la explicación del daño ocasionado . Solo provocaba una y otra vez el llanto de sus compañeros, cuando él , deliberadamente , los molestaba tirándoles arena . Para resolver esta situación y favorecer una actitud de cambio interior, tenía que aprobar que “*el victimario*”, le haga lo mismo , y recién allí orientar la situación hacia la reflexión.
- En quinto lugar, se encuentran las sanciones restitutivas . Fueron éstas , las más usadas en mi práctica docente y las llamé “ **actitud de reparación**” ...” *aquí, la reprobación ya no juega papel ninguno, y se hace justicia simplemente por medio de la reparación del daño...*”(38) . Por ejemplo, si un niño ha roto un libro le corresponderá arreglarlo ; si



lastimó a un compañero, deberá atenderlo y cuidarlo de manera que pueda , en alguna medida , hacerse responsable de sus actos.

- Finalmente , y en sexto lugar, se distingue la actitud de **reflexión acerca del acto cometido ...** " *que sería la simple censura ...que no se impone de modo autoritario, sino que se limita a hacer comprender al culpable... que ha roto el lazo de solidaridad*"(39).

Como ya expresé anteriormente , este último aporte acerca de las sanciones, me permitió orientar concretamente mis intervenciones y mis puestas de límites . En un principio trataba de seguir , según las circunstancias , lo anteriormente expuesto al pie de la letra , ya que se habían convertido en un importante parámetro para saber si estaba orientando de manera adecuada o no. Pero , el hecho de solamente asimilarlos sin resignificarlos para adaptarlos a mi realidad concreta , en muchas ocasiones convertía a esta actitud en una norma inflexible y contradictoria . Por ejemplo , cuando un pequeño no accedía a la propuesta de reparación, volvía a exigir respeto unilateral para obligarlo a cumplir con la sanción impuesta, creando un clima tenso y no adecuado . Solo con la experiencia y la actitud de reflexión constante , pude construir una postura propia recreando todos los elementos anteriores.

"Una cuestión de fondo"

Considero que sería superficial , "poco eficaz", y proporcionaría una visión estrecha e incompleta de este tema si al desarrollar aquellos elementos teóricos que me permitieron construir una propuesta didáctica , no incluyo el papel preponderante que posee la autocrítica, la auto evaluación y la reflexión de la propia práctica para construir un proceso integral y coherente del rol profesional.

No pretendo brindar "recetas prácticas", sino elementos que alienten a otros docentes a tener una actitud profesional , de búsqueda constante y de permanente reflexión de su praxis . Por tal motivo , entiendo como necesario hacer una mirada "*hacia adentro*". Me refiero a la persona del educador en relación a este tema y en relación a su rol en general, considerando el concepto de educación como un proceso de formación integral de la persona.

El docente que se plantea la necesidad de encarar su tarea desde una visión integral y por ello prioriza las "*cuestiones morales*" (ahora llamadas actitudinales) en su práctica , no le bastará con saber los estadios del desarrollo moral del niño y los tipos de sanciones para favorecer este desarrollo sino ha reflexionado previamente acerca de su propia moralidad . Y he aquí , según mi punto de vista , la clave (o por lo menos, una de las más importantes) de tanta desvinculación entre teoría y práctica , ya que no se puede transmitir algo del cual no se está convencido.



¿Cómo pretender favorecer la autonomía moral del niño y del grupo, si desde nuestras actitudes, exigimos respeto unilateral, si no toleramos la discusión y el disenso ? Hago referencia aquí a lo que se transmite no solo con palabras, sino también con actitudes y gestos ; me refiero a lo que hay detrás de cada acción concreta . Hablo de las convicciones y de la fuerza de lo inconsciente ... En mis evaluaciones y reflexiones acerca de mi práctica pude registrar cómo influía mi historia personal en los momentos límites , difíciles y más desafiantes . Es por eso , que no puedo dejar de hacer mención acerca del valor de la reflexión y del asesoramiento y acompañamiento técnico en la construcción del rol profesional .

PARTE II

Resignificación y transposición didáctica de los elementos teóricos acerca del rol del maestro como orientador en la construcción de la moralidad autónoma del niño y del grupo de aprendizaje en salas de Maternal y de Infantes : Algunas experiencias ...

A continuación desarrollo lo que hasta ahora considero como importante y a tener en cuenta , de acuerdo con mi propio proceso de construcción , a fin de favorecer la construcción de la moralidad autónoma en los niños del Nivel Inicial , tanto en las salas de dos y tres años del ciclo Maternal como en las de Infantes . Esta construcción que ya fuera esbozada de alguna manera a lo largo de este trabajo, lo presento ahora a modo de síntesis final sobre la base de experiencias áulicas significativas. La misma representa una resignificación de los elementos teóricos , de acuerdo con una realidad áulica e institucional concreta .

A fin de ofrecer una lectura más comprensiva , detallo esta construcción personal a modo de “ ideas fuerzas “ que sólo pueden ser entendidas correctamente , si se las vincula unas con otras esbozando una mirada integral y global de la situación educativa o propuesta didáctica que se pretende compartir :

Tener en claro la meta que se desea alcanzar, es decir la idea de hombre y los valores que se pretenden ayudar a construir .

Construir vínculos con cada niño, a través del afecto y el respeto ; favoreciendo la autoestima, el sentimiento de pertenencia y continencia.

Intentar partir siempre de la estructura del niño y de su historia personal . A tal efecto , son muy positivas las entrevistas a los padres en las cuales se establecen pautas y alianzas de trabajo



. También resulta altamente positivo el “poner en palabras” la causa de la actitud de agresión o de la situación conflictiva . Estas conversaciones en privado , refuerzan el vínculo , alivian las tensiones y posibilitan ofrecer contención, orientación personalizada y hasta establecer alianzas de superación .

Observar y escuchar con atención de manera que se pueda favorecer la reflexión , a través de la reconstrucción de los hechos, permitiendo llegar a las causas y orígenes del conflicto : Debo admitir que muchas veces fui injusta en mi juicio y en mi proceder, cuando actuaba según las apariencias de los hechos, sancionando al niño equivocado y no reconstruyendo con ellos toda la situación . Por ejemplo, si un niño de 1 año y 8 meses le sacaba el juguete o la galletita a su compañero de dos años y éste a su vez , y en defensa de su propiedad , le tiraba el pelo, lo pateaba o lo mordía , yo reaccionaba , si no conocía las causas, solo juzgando al niño que agredió físicamente a su compañero, sin actuar ni orientar al que ocasionó en realidad este conflicto... Conociendo las causas, seguramente la resolución tendría diferente dirección.

Establecer un clima de confianza y participación que permita la construcción conjunta de las pautas o códigos propios de convivencia : Es muy importante que todos (docentes y niños) tengan claridad en relación a lo “*permitido y prohibido*”, previa reflexión conjunta del “ *por qué* ” de estas pautas . Si las mismas no se establecen con la mayor claridad y convicción posible , los niños se manejan en el incierto, el docente pone límites de manera improvisada y no se ayuda a “*construir*” (es decir , no existe continuidad en el tiempo) normas básicas y saludables para la convivencia social que , sin duda , deben servir no sólo para el ámbito escolar , sino “ *para la vida*” .

“...Lo primero que me pauté como objetivo, junto con la construcción de vínculos fue el establecer juntos nuestras propias pautas de convivencia en las que ellos tuvieron participación activa. De esta manera promoví el respeto mutuo y la reciprocidad, ya que si se cometía una violación, orientaba proponiendo la actitud de reparación .Tener en claro nuestras pautas de convivencia, me ayudó muchísimo, pero en cada caso concreto, en cada situación específica, tuve que recrear el tipo de orientación para que dicha situación conflictiva pudiera convertirse en situación de aprendizaje...Fue todo un desafío, sobre todo, porque los resultados no son inmediatos, sino a largo plazo...” (Extracto de mi evaluación anual , ciclo lectivo 1992) .

Tener en cuenta los tipos de sanciones por reciprocidad , para recrearlos según las circunstancias cuando la necesidad personal o grupal demanda límites claros y firmes.

Promover la actitud de reparación, en los casos concretos de violencia y agresión :



“ Si hablamos de la metodología de aula taller en salas de Maternal y de Infantes, también tenemos que partir de la idea de taller para las cuestiones morales. La palabra taller, representa la idea de construcción y/o reparación... ¿Qué es lo que hay que ayudar a construir o reparar en el tema de la moralidad?... Sin duda, los valores. Aquellos que nuestra sociedad necesita y aquellos que nuestra sociedad ha desvirtualizado... Los valores de Justicia, Amor, Libertad, y Solidaridad como formas de vida... Con la propuesta de reparación, se contribuye a esto, ya que frente a una situación violenta y conflictiva, la propuesta de reparar permite que la “víctima” o el dañado, sienta protección, reciba cuidados de su propio par y perciba que se hace justicia (favoreciendo la restauración de los vínculos entre iguales); y a la vez permite que el “victimario” o aquel que dañó, al reparar su acción, no se identifique con el nene malo, ni se cargue de culpas, al desechar estos argumentos en la censura y al centrar la atención en la acción misma y concreta de la resolución. Por otra parte, esta propuesta coincide con la necesidad real que posee especialmente el niño del jardín maternal (sala de dos y tres años) frente a su modo concreto de relación .Por lo tanto la reflexión también debe ser, desde la acción concreta...” (Trabajo personal , año 1993)

Según las edades, afianzar el egocentrismo, y/o favorecer la progresiva descentración del pensamiento, promoviendo siempre el respeto mutuo y la reciprocidad :

- **Respetar a cada niño en sus características personales y evolutivas** : Por ejemplo , obligar a un niño de dos años a que preste sus pertenencias si éste no lo quiere hacer , es desconocer características propias de su etapa egocéntrica relacionadas con la construcción de la noción de propiedad (*“clarifica lo mío”*) . Ser justo implica entonces respetar la propiedad o pertenencia de cada uno , dar a cada uno lo que le corresponde ... y por sobre todas las cosas planificar estrategias didácticas para orientar estas situaciones. En este sentido, resulta cómodo , pero no constructivo , el pedir a los padres que no traigan al jardín , juguetes de la casa *para “ evitar posibles conflictos ”* . ¡Cómo!... si en ese juguete puede estar trayendo , de manera simbólica , sus afectos y demás pertenencias que lo hacen sentirse más seguro. Es muy saludable que los niños perciban que el docente a su cargo , propicie el respeto por las propiedades de cada uno , para lo cual deberá tener preparado juguetes y materiales alternativos para ofrecer en el caso de posibles disputas , proponiendo la propuesta de transacción como paso previo al ‘compartir’ . “ ... Lara , cuando ingresó a la sala de dos años, era tímida, seria y reaccionaba ante sus caprichos con berrinches . Observando su entorno familiar, no tardé en darme cuenta que por la historia concreta de su familia, ella ocupaba un espacio afectivo muy importante convirtiéndose en el centro , y hasta en la pequeña dictadora del círculo familiar. Lograba siempre “salirse con la suya” y conseguir todos los reclamos a través de berrinches, gritos y llantos. Era muy arisca. Durante todo el año no pude darle un beso . Respeté su actitud y me vinculé a través de miradas ,



palabras y hechos concretos . Solo a fin de año y luego de un largo proceso se despidió con un beso ... Solo después de un largo proceso en el cual respeté el egocentrismo de cada uno pero a la vez, favorecí su progresiva descentración a través de la propuesta de transacción, pude observar y registrar en una filmación cómo Lara compartía un caramelo masticable, que había traído de su casa , con cuatro de sus compañeros . Describir este proceso me resulta difícil y un tanto extraño , ya que desde la práctica, solo la claridad de mis objetivos y la planificación de estrategias a utilizar, me permitieron tener constancia y fe en que esta propuesta es posible. (Extracto evaluación año 1992) .-

*** Ayudar a cada uno a descubrirse como diferente a los demás, reconociendo con palabras lo propio y singular:** En muchas ocasiones cuando conversábamos en la iniciación o cuando resolvíamos juntos alguna situación conflictiva , expresaba lo que más valoraba de cada uno. También solía , a modo de cuento , relatarles su propia historia o proceso de aprendizaje, sus logros y lo que aún les faltaba aprender, según mi punto de vista. Por ejemplo, les solía decir : *“Cuando Luciana ingresó al Jardín , siendo muy chiquitita, llegó con una gran sonrisa y un gran muñeco en los brazos . Era atropelladora , y hasta hace poco , le costaba escuchar al compañero o a la “seño”, porque solo ella quería hablar...Ahora, miren como ya lo puede hacer...¡ Qué bueno Luci ! Sin embargo cuando Emilio llegó por primera vez , se metía debajo de la mesa o se prendía de la pollera de su abuela y se ponía rojo como un tomate cuando ... ¿se acuerdan?, ¿ te acordás Emi ? ...ahora jugás con todos y no paras de hablar... ”.* Implica, por supuesto, conocer a cada uno, respetar sus ritmos y valorar sus procesos.

*** Ayudar a descubrir que los demás pueden pensar diferente, a través de la actitud de escucha frente a las variadas opiniones .** Dar participación activa para poder realizar distintas propuestas de trabajo. El niño pequeño expresa no solo con su “vocabulario propio”, sino con gestos y acciones concretas.

- **Crear un clima de democracia , permitiendo disensos y propiciando la realización de votaciones cuando no es posible acceder a todas las propuestas e iniciativas :** Cuando un grupo quería trabajar con ténpera y el otro con masa no se presentaba dilema alguno. Bastaba con organizar la tarea según los grupos de interés y establecer las pautas de trabajo para cada grupo. Pero cuando las iniciativas no eran compatibles realizábamos votaciones para acceder a una u otra propuesta según la opinión de la mayoría . Otro ejemplo concreto se daba cuando deseaban cuentos diferentes para la narración. Estos ejemplos, que son simples y nada extraordinarios, permitieron que los chicos incorporaran este medio de resolución y lo adoptaran por sí mismos en otras situaciones. La propuesta de votación suele conformar a todos por considerarla justa . Beneficia



además, a la postergación de un deseo individual por uno grupal, es decir ,a la vivencia del respeto mutuo y la reciprocidad.

Favorecer la autonomía y permitir , según las ocasiones , que puedan resolver sus conflictos sin la intervención del adulto o actuando solo desde la actitud de coordinación .

Unir la contención con la puesta de límites. Se puede contener con miradas, caricias, abrazos, y palabras. En el ciclo Maternal , sobre todo en la sala de dos años, es necesario poner el “cuerpo” en movimiento, me refiero a la actitud del docente, que muchas veces necesita abrazar con toda su fuerza a un niño que desenfrenadamente responde con patadas y mordiscos, frente a algo que lo molesta. Con buen resultado también utilicé la contención grupal : Por ejemplo, cuando un niño se quedaba aislado en un rincón por algún motivo especial y no accedía a la invitación de venir conmigo o con el grupo , recurría a las palabras para contenerlo delante de todos, haciendo participe al grupo de lo que estaba sucediendo . No solo lograba contenerlo, sino también despertar en sus compañeros una actitud de solidaridad.

Frente a tantos berrinches y sentimientos ambivalentes propios y característicos del niño de dos años, mantener una cuota de buen humor, permite no “engancharse” con estos sentimientos y poder calmarlos . Poner límites a través del humor posibilita además , no centrarse toda la jornada en la actitud de censura frente a las repetidas situaciones de agresión.

Tener una actitud de constante evaluación y reflexión de la práctica .

Recurrir al asesoramiento y a la consulta interdisciplinaria todas las veces que sea necesario.

Me resulta imperioso mencionar que la Profesora Irma Lucilda Zalazar de Porfirio tuvo gran influencia en esta construcción . Muchos de sus aportes aparecen aquí de manera resignificada desde la propia praxis . También se expresan , como parte de esta didáctica , construcciones propias realizadas a partir de la investigación bibliográfica y del asesoramiento técnico . Por último solo cabe mencionar que lo desarrollado responde a una propuesta asumida frente a grupos específicos y determinados, por lo que considero y sostengo que, frente a nuevas realidades, la misma podría variar aunque conserve una igual concepción acerca del hombre y la educación .

Bibliografía consultada :

- *Pedagogía del Oprimido*. Freire, Paulo -32º edición – Edit. Siglo veintiuno Argentina 1985
- *La Educación como Práctica de la Libertad* . Freire, Paulo



- *El miedo a la Libertad.* Fromm, Erich - Paidós studios- 5° reimpresión- México 1994 .-
- *La Filosofía en Historietas.* Huisman Denis- Edit. Atlántida. Bs.As. 1977
- *Comprenderse a sí mismo y entender a los demás.* Finkler, Pedro .-
- *Teorías del Aprendizaje para el docente.* Chadwich, Clifton . 3° edición – Editorial Universitaria . Santiago de Chile 1990 .-
- *Conversaciones con Piaget: mis trabajos y mis ideas .* Bringuier, Jean C. Edit. Gedisa .-
- *El criterio moral en el niño.* Piaget , Jean -Edit. Fontanella- Barcelona 1983
- *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg.* Hersh, Reimer y Paolito – Edit. Madrid.
- *¡No hay derecho! Para ayudar a los niños a tomar decisiones morales.* Jensen, Larry C.

CITAS :

- 1 - Pascal - citado por Huisman, D. - ob.cit.
- 2, 3 - Huisman, D. Ob.cit.
- 4 , 5, 6, 7, 8, 9, 10,11 - Finkler, P. Ob.cit.
- 12 a 28 - Piaget -ob.cit
- 29, 30 – Hersh, Reimer y Paolito
- 31 a 39 – Piaget-ob.cit