

Trabajar los conflictos en el aula: un camino hacia la convivencia saludable

*ESTELA D'ANGELO MENÉNDEZ
Y ÁNGELA MEDINA DE LA MAZA*

¿Qué capacidades pretendemos que desarrollen los niños (atendiendo a la transformación del desarrollo de capacidades que cada uno tiene logrado) cuando se abordan contenidos como, por ejemplo, la «autoestima, aceptación y confianza en sí mismo», la «discriminación de comportamientos adecuados», la «participación en el grupo y en el establecimiento de la norma», la «resolución pacífica y progresivamente autónoma de conflictos», la «utilización de la expresión para resolver conflictos, aprender a dialogar». Los niños todavía están avanzando en la construcción de su identidad, en el descubrimiento de quiénes y cómo son, en el conocimiento de los límites de su cuerpo, de sus pertenencias, de las de los demás, etcétera. Y no lo hacen en solitario, sino al amparo de las informaciones que le aportan las relaciones comunicativas que mantiene con su entorno (familiar y escolar).
Interesa en este espacio el tratamiento de los conflictos como contenido transversal, porque se asume que estamos expuestos a confundir el concepto de comportamiento agresivo infantil con falta de recursos emocionales para resolver situaciones conflictivas. La intervención de los adultos dependerá de la interpretación que se les dé a estos hechos: puede ser en un escenario de aprendizaje que ayuda a crecer hacia la autonomía emocional, o bien en otro, donde se reparten reprimendas descontextualizadas que enseñan a depender más aún del control del adulto.

"Si el niño es portador de teorías, interpretaciones, preguntas, y es co-protagonista de los procesos de construcción del conocimiento, el verbo más importante que guía la acción educativa ya no es hablar, explicar, transmitir, sino ESCUCHAR."

Reggio Emilia, Carlina Rinaldi

El modelo que reflejan las reformas educativas de los últimos años señala, de una u otra manera, los valores y las actitudes (cooperación, integración, solidaridad, etc.) como contenidos relevantes dentro de su estructura y, para ello, cuenta con un soporte normativo, organizativo y curricular que facilita el desarrollo de capacidades que permiten llegar a estos aprendizajes culturales. Capacidades para resolver los propios conflictos, para considerar la diversidad como una cuestión "normal", para comprender al otro... Sin embargo, de forma contradictoria, la sociedad marca una tendencia al individualismo, a la competición, a la exclusión, a la imposibilidad de concretar proyectos de vida autónoma...

La violencia, el racismo, la pobreza, la falta de apoyo entre iguales, la competitividad entendida como destrucción, la satisfacción de las necesidades de todo tipo a costa de no mirar a los que están alrededor...

"La conciencia de grupo y su valor para la transformación y mejora social va desapareciendo de las acciones humanas, porque cada uno se ocupa de resolver sus propios problemas exclusivos y personales y se pierde la preocupación por los problemas e intereses colectivos" (Sánchez Blanco, 1993). Esto se expresa en un fenómeno muy presente en el Jardín Maternal e Infantil: los niños pequeños de las zonas de mayor desarrollo económico en el mundo occidental de hoy no saben relacionarse con otros niños en la vida familiar, porque tienen muy pocas oportunidades para utilizar el juego como herramienta cultural (Vygotsky, 1979). Viven de forma enclaustrada en casas de las afueras de las ciudades, no tienen hermanos, a lo sumo uno, hay pocos amigos cercanos para salir a jugar, se reúnen siempre bajo la mirada vigilante de los adultos que los controlan, obviamente, «¡por su bien!» (como si ellos no fuesen capaces de aprender a ser responsables ni de regular sus propios comportamientos). En ese contexto, no pueden aprender a resolver por ellos mismos los conflictos que surgen en el encuentro con otros niños, porque son los adultos quienes administran sus culpabilidades y consecuencias. Sus padres, seguramente, no tuvieron una experiencia infantil

tan limitante y es muy probable, también, que estén intentando superar la calidad de vida que ellos han tenido, pero suelen no ser conscientes de que están inhibiendo a sus hijos de experiencias personales muy valiosas para la construcción de su proyecto de vida.

Adultos y niños¹ viven y se impregnan inconscientemente de ese clima social, mientras en la escuela se explicitan expectativas de logro relacionadas con la comprensión, la mirada compartida, la salud de la vida tranquila..., sin plantearse un trabajo sistemático y contextualizado atendiendo los valores de la sociedad actual. ¡Qué contradicción! Contradicción que se agudiza cuando la cultura escolar considera, desde una postura que identifica como neutral, que son disfuncionales los niños que se comportan de manera desajustada dentro de la dinámica escolar. También cuando no invierte tiempo en trabajar para generar escenarios interactivos donde se puedan desarrollar capacidades sociales al amparo de la reflexión y la comprensión de las verdaderas causas que provocan los conflictos. En ámbitos docentes se expresa, sinceramente, la atención a la diversidad, sin embargo, hay aún un gran arraigo de prácticas que persiguen el logro de la homoge-

neidad. Se reconoce que hay que dar tiempo personal, que el diálogo es importante, que hay que respetar los diferentes ritmos, etc., pero luego, en el aula existe un ritmo vertiginoso por finalizar "la planificación anual" (entendida ésta como algo externo, burocratizado y exclusivamente escolar), olvidando a las personas, sus relaciones, sus expectativas, sus motivaciones, sus preocupaciones, sus conflictos... Se suele olvidar que cuando el docente impone reglas, en vez de construir las junto a su grupo de niños, señala fronteras, inculca hábitos, homogeneiza, diferencia, jerarquiza, excluye y distingue (Lerena, 1983).

No todo el profesorado asume estos problemas desde el entramado estructural que los caracteriza, ni organiza sus intervenciones del día tras día desde la comprensión de esta globalidad social. Evidentemente, se necesita un profesorado con criticidad para posicionarse ante ello y actuar en consecuencia en la dinámica del aula (no juzgando las diferencias entre los alumnos y las familias, por ejemplo) y esto, muchas veces, se encuentra en contradicción con el pensamiento convergente que las políticas económicas alientan en las sociedades actuales. Es así que, como alternativa para «solucionar» los

problemas que surgen en el tratamiento de la diversidad, surgen programas técnicos que actúan sobre la superficie de los hechos, desconociendo el genuino entretejido social que mueve el comportamiento humano. Ante los conflictos o expresiones de divergencia, por ejemplo, suelen indicarse puntuales soluciones técnicas que tienden a incrementar en los niños su sensación de impotencia ante la imposibilidad de generar sus propios proyectos de vida. Expresión que, la mayoría de las veces, tiene un repertorio conflictivo, lo que significa calificar los comportamientos, incorrectamente, como agresivos y retroalimentar, así, el círculo de los desencuentros grupales. Las propuestas técnicas descontextuadas son muy variadas: «repartir» culpabilidades identificando chivos expiatorios (un ejemplo se encuentra en una frase típica dentro del contexto de jardín de infantes: "cada uno se va solo a pensar lo que ha hecho y cuando lo tenga resuelto, viene con los demás"), atender superficialidades poniéndoles el nombre de "grandes soluciones". (Popkewitz -1988- relata un ejemplo donde ante un problema social y político de marginación de la población gitana, políticamente se dice que se atiende enviando a un foniatra a la escuela.) En esta mirada se inspira el tratamiento de ciertos conteni-

dos transversales,² separándolos de los distintos capítulos que integran los contenidos mínimos o básicos.³ Unos son los eventuales y otros los habituales en el desarrollo curricular del día tras día. La exageración en esta línea se llega a plasmar en planificaciones didácticas que adjudican determinadas fechas, por ejemplo, el día de la paz para el tratamiento de los conflictos humanos y de las formas adecuadas para una convivencia pacífica. De esta manera se desconoce la esencia de estos contenidos que es, justamente, abordarlos de manera globalizada a través de todo el desarrollo curricular.

Evidentemente, tal como afirma Macedo (1994), estamos asistiendo a una pedagogía "engañosa", en la que bajo una pretendida neutralidad se trabaja sólo con un tipo de currículo que ignora la historia y la "otra" realidad distinta a la oficial.

En la vida cotidiana, los niños tienen una buena oportunidad para aprender a encontrar soluciones a los problemas que les surgen en sus relaciones con los demás niños. Sin embargo, los adultos, muchas veces, no suelen respetar ese espacio e intervienen aplicando su propia escala de valores, muy distante de las de los niños, e inhiben el desarrollo de muchos

aprendizajes: anticipar el comportamiento de los demás y actuar en consecuencia; aceptar límites y frustraciones; crear el espacio propio y el ajeno, etcétera.

Se suele dar sentido literal a los conflictos infantiles, perdiendo de vista, así, la expresión simbólica que representan en el proceso de construcción de individualización (véase el apartado sobre proceso de diferenciación emocional). Cada niño establece sus relaciones a partir de los significados que le adjudica a los hechos que vive. No son apreciaciones sueltas, sino que se inscriben en un proceso histórico personal cargado de sentimientos, experiencias, etcétera. De modo que la variedad de realidades (en tanto cantidad de personas intervinientes), con respecto a un mismo suceso, puede ser enorme.

Cuando escuchamos y recogemos el material de campo que reflejan las comunicaciones de clase, por ejemplo en el contexto de las asambleas, y lo analizamos con capacidad de asombro y rompiendo esquemas estereotipados con respecto a cómo son los niños y cómo perciben el mundo

(apartándonos también de ciertos mitos respecto de cómo deberían ser), nos acercamos al auténtico conocimiento de las personitas con quienes convivimos en el aula. También ellos nos escuchan a nosotros y aprenden a conocernos (tanto nuestras coherencias como nuestras incoherencias).

El desarrollo de una asamblea de niños de cinco años,⁴ que se produjo en los últimos días de clase (cuando sus integrantes tuvieron que resolver un conflicto motivado por la distribución del poder entre sus integrantes), permitió registrar el material que a continuación se transcribe y que ha servido de soporte para hacer un análisis interactivo acerca de los conflictos en el aula y del papel de los integrantes del grupo (niños y adultos) en la búsqueda de su solución.

Todo comenzó cuando una niña entró llorando a la clase relatando un acontecimiento conflictivo que involucraba a otros niños y la maestra consideró que a este tema le tenía que dar un lugar físico y temporal.

Rápidamente se organizó una asamblea de clase.



M. entra en clase llorando desconsolada. Se abraza a la maestra y dice: *He mentido y he fastidiado* ['molestado'] a dos niñas de la clase.

Maestra: *Bueno, tranquila, ahora cuando vengan todos lo hablamos ¿quieres?*⁵

M.: *No, no, no, la culpa es mía.*

La maestra la abraza y deja que lllore mientras van entrando los demás. Algunos preguntan qué le pasa. Se sientan en el corro ("un círculo en la alfombra de la clase") y P. dice que ella sabe lo que ha pasado.

M. se sienta con la maestra.

Maestra: *¿Quieres contar lo que ha pasado?*

M.: *No, que lo cuente ella* (señala a P.).

B.: *Pues que estábamos jugando unos cuantos a excavar para encontrar tesoros y llegan N. y E. y se inventan que para excavar hay que hacer unas pruebas y que ellas son las jefas y si no pasas las pruebas no puedes excavar.*

D.: *Sí, son unas mandonas y unas chulitas* [soberbias].

N.: *Oye, el chulito* [soberbio] *eres tú que no haces más que molestar.*

E.: *Nosotras hemos dicho que quien quisiera hiciera las pruebas.*

J.: *Mentirosa, nos habéis echado del lugar para excavar.*

Ch.: *Sí, sólo queréis que jueguen vuestras amiguitas, ¿eh?*

N.: *No, no, han jugado muchos chicos y chicas ¿a que sí, Pa?*

Pa.: *Sí, a mí me parece divertido.*

Maestra: *A ver, no entiendo, ¿alguien me cuenta lo ocurrido desde el principio?*

C.: *Mira, en el patio del comedor estamos excavando y así hemos encontrado las piedras preciosas que traemos a la clase.*

D.: *Sí y el lingote que se ha quedado B. y era para la clase ¿eh?*

C.: *¡Déjame acabar! ¡Jo!*

Maestra: *C., sigue, por favor.*

C.: *N. y E. se han hecho las mandonas y han inventado que para excavar había que pasar unas pruebas. Entonces M. y B. no han querido pasar las pruebas.*

M.: *Y yo les he mentado y luego las he insultado y fastidiado.*

Maestra: *¿Por qué?*

M.: *Porque no quería que me mandaran.*

Maestra: *¿Qué has sentido?*

M.: *Mucha rabia y ganas de... (llora), no me he controlado. Perdón. Es que no quiero que me manden.*

Maestra: *¿Qué pensáis los demás?*

P.: *A mí el juego me ha gustado, no eran difíciles las pruebas. Llevar unas piedras pesadas de un sitio a otro, correr y esas cosas. A mí no me importan que me manden.*

R.: *Claro, tú eres nuevo, pero en esta clase nadie manda a nadie. No hay que obligar, ya lo hablamos mucho el año pasado que la mandona era H.*

H.: *Sí, pero este año no mando, ¿eh?*

D.: Ya, pero N. y E. estaban deseando que tú no mandarás para coger el mando ellas y ahora ellas se creen las faraonas.

M.: Como cuando investigamos Egipto, que el faraón era el que mandaba todo y luego los esclavos a obedecer. A ti, P. ¿te gusta ser esclavo? ¿Es que tú sólo quieres obedecer en los juegos? Pues, vaya.

Maestra: P., ¿qué opinas de esto?

P.: Bueno, no sé, no, que me manden todo el rato no me gusta, ¿eh? Pero todos pasaban las pruebas ¿verdad, N.?

N.: Sí, todos. Y otra cosa de H.; ahora no mandará pero cuando quiere se hace la sorda y no nos contesta y cuando ella se va del juego todos se van con ella.

H.: No, no, no.

L.: Sí, sí, sí, parece que sólo se puede jugar si ella está.

Maestra: ¿Cómo lo veis los demás?

M.: Es que a ella se le ocurren cosas más divertidas.

B.: Mentira, porque yo y M. y otros no jugamos siempre con ella y cuando se va nos quedamos y no vamos detrás. Pero, sí, se hace la sorda.

H.: (Empieza a llorar) ¿Qué culpa tengo yo de que me sigan? Yo no les mando, sólo me voy.

Maestra: ¿Por qué te vas? ¿Por qué no les contestas?

H.: Me voy porque me aburro y es verdad que a veces no les contesto porque me hago la interesante o porque me cansan.

C.: Y porque no piensas. ¿Cómo te sentaría a ti si te lo hicieran igual?

Maestra: (Coge a H. en su regazo y la abraza. H. se seca las lágrimas) ¿Cómo te sentaría, H.?

H.: Creo que fatal.

De pronto, L. se pone a llorar desconsoladamente.

Maestra: ¿Qué te sucede? Ven, ven aquí con nosotras.

L.: Es que, es que...

Maestra: ¡Tranquila! A ver, ¿quieres contar lo que te pasa?

L.: Son mis padres, discuten a todas horas y se gritan.

D.: ¡Jo! Ahora no hablamos de los padres, no es del tema.

Maestra: Bueno, seguro que L. se ha acordado por algo de lo que hemos dicho de alguna discusión de sus padres ¿no?

L.: Sí, se llevan fatal y se van a divorciar, creo.

Maestra. Bueno, L.; todas las personas discutimos porque no siempre estamos de acuerdo y porque cada uno tiene una forma diferente de ser y de ver las cosas. Mira, nosotros ahora estamos discutiendo y opinando, pero eso no quiere decir que no seamos amigos, al contrario, hablamos para aclarar las cosas, porque somos amigos y queremos solucionar juntos los problemas.

L.: Ya, pero mis padres se gritan mucho y dicen que se van a separar.

J.: Igual que los míos, pero luego se les pasa y siguen otra vez.

R.: Oye, yo quiero decir que N. y E. se hacen mucho las mamás, pero también hay otros chulitos [soberbios] que presumen de patinar o de que son fuertes y dan vuñetazos.

Ch.: Lo reconozco, yo me hago el chulito de patinar.

Maestra: ¿Y por qué?

Ch.: No sé, para dar envidia, para que se fijen en mí.

R.: Y tú, J. J., reconoce que te haces el chulito con los puños.

Maestra: ¿Qué tienes que decir?

J. J.: Yo no.

Todos: Sí, si estamos reconociendo todo anda, dilo tú también.

J. J.: Bueno, sólo a veces.

Maestra: ¿Por qué te haces el chulito por los puños?

J. J.: No sé.

R.: Pues más vale maña que fuerza ¿eh?

O.: Si todos somos amigos, no sé por qué unos mandan a otros.

S: Pues porque algunos son tontos y obedecen.

M.: Sí, en Egipto si los esclavos se hubieran ido o no le hubieran hecho tanto caso, el faraón no hubiera mandado tanto.

Maestra: ¿Alguno tiene algo más que contar o añadir?

A.: Al final nos hemos fastidiado [perjudicado] porque no hemos podido jugar más con el lío de enfados. Quiero decir a N. y a E. que no manden más ¿vale?

M.: Yo quiero decir que no manden, que las queremos sin que nos manden.

Ch.: Yo quiero decir que hacerse el chulito no vale para nada, porque luego no quieren jugar contigo porque te llaman chulito.

Maestra: Vamos a pensar un poquito sobre lo que hemos hablado y vais a decir qué problemas tenemos sin contar lo que ha pasado, sin poner ejemplos.

M.: Mandar a los demás.

H.: Envidia.

D.: Celos y hacerse los chulitos.

P.: Que hay algunos que obedecen a todo.

B.: Que a algunos nos gusta "mandurrear".

C.: Creerse los mejores.

N.: Hacerse los jefes.

Maestra: Chicos y chicas, ¿sabéis? Estas cosas también nos suceden a los mayores, en realidad nos pasan a todos por distintas causas. Lo importante es darse cuenta e intentar poner alguna solución. ¿Qué soluciones podemos poner a esto?

H.: Yo no voy a hacerme más la sorda.

N.: Voy a intentar no mandar tanto, ni ser tan mamá.

Ch: No me voy a hacer el chulito patinando.

A.: Yo voy a jugar más con todos y no quedarme sola.

M.: Hablarlo cuando nos pase algo y respetar como son los demás.

B.: Decir las cosas cuando no estamos de acuerdo.

P.: No dejarse mandar a lo tonto.

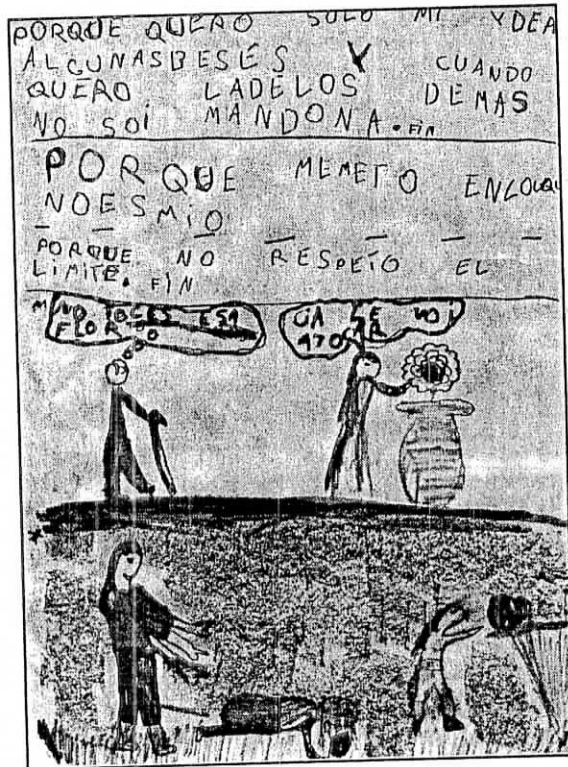
E.: No mandar y jugar todos juntos.

Maestra: Os voy a proponer una cosa. Cuando llegemos a casa buscamos un lugar para estar solos un ratito y pensamos sobre esto que ha sucedido hoy. Escribimos y dibujamos algo de lo que hemos pensado ¿vale?

De modo que el trabajo de reflexión continuó en casa y al regreso a clase, después de un fin de semana, algunos trajeron dibujos y textos escritos, otros comentaron alguna conversación mantenida en casa con algún familiar, otros expresaban gestos de olvido... Había una clara expresión de la diversidad, tanto en los modos de elaborar la información como en la capacidad para anticipar soluciones, descen- trarse de la experiencia personal o apartarse de todo lo que perturba-

ra la tranquilidad y aislamiento en el que viven, etcétera.

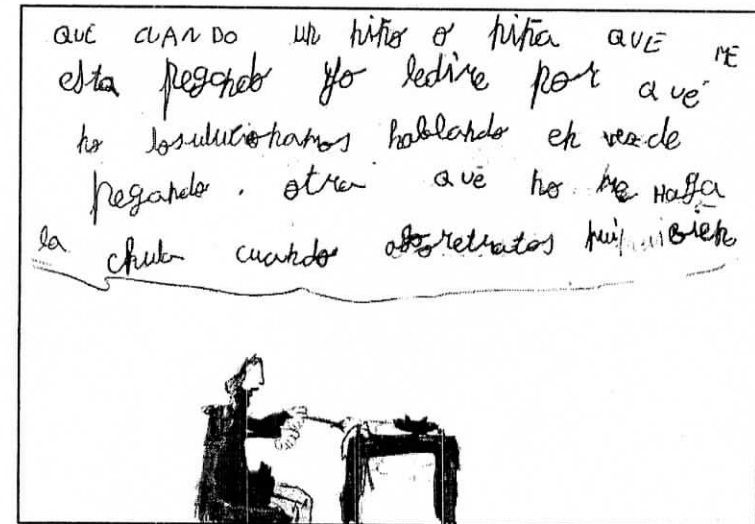
Es adecuado pensar que en la medida en que el adulto considere esperable esta variedad de estrategias infantiles ante una misma situación, está ayudando a que algunos chicos, con su desarrollo real, actúen en la zona de desarrollo próximo de otros (Vygotski, 1979) para que, en un futuro, estos últimos puedan transformar sus comportamientos hacia mayores niveles de racionalidad divergente.



Porque quiero solo mi idea algunas veces y cuando quiero la de los demás no soy mandona. Fin.
 Porque me meto en lo que no es mío. Porque no respeto el límite. Fin.
 - No toques esa flor
 - Ja Ja, voy a tocarla.



Algunas veces soy envidiosa y egoísta.
 Me he sentido mal porque me aburro porque a veces no juego con los amigos.



Que cuando un niño o niña que me esté pegando yo le diré por qué no lo solucionamos hablando en vez de pegando. Otra, que no me haga el chulo cuando hago retratos muy bien.

UNIDADES INSTRUMENTALES QUE UTILIZAMOS Y ESCRIBO SUS NOMBRES:

¿CÓMO ERAN LOS PAÍSES Y CIUDADES QUE HACÍAN? ¿POR QUÉ SE USABAN ESTOS INSTRUMENTOS? ¿SE USABAN EN OTROS PAÍSES?

¿CÓMO UTILIZAMOS LA MADERA? ¿SE USABA PARA LOS TEMPLOS? ¿PARA LAS PIRÁMIDES? ¿PARA LAS BARCAS?

PARO: QUE ACIAPIEDRASMOIDORAS
 SARA: QUE NI MOMIAS
 ANNA: LAS PIRAMIDES SE ASCOSTURAN KIERON
 MATEO: LOS FARAONES VENIBO DE LAS PIRAMIDES AVIA MOMIAS
 KTAUBER: FRESOS
 VANESA: QUE LAS MONJES ESTAN MUERTAS
 HELENA: LAS PIRAMIDES SE AVIAN CON MURTE

¿QUÉ QUEREMOS SABER?

¿POR QUÉ SE CONSTRUYERON LAS PIRÁMIDES?
 ¿COMO LES ENTERARON?
 ¿POR QUÉ ABEY TRAMPAS?
 ¿COMO SE LLAMAN LOS FARAONES?
 ¿POR QUÉ DEJA PAR GIGERO LOS FARAONES?
 ¿COMO MOMIFICABAN?
 ¿COMO SE TAMAN LOS DIOS?

INDICE

(PIRÁMIDES)

- 1- POR QUÉ SE CONSTRUYERON
- 2- FARAONES
- 3- FARAONES
- 4- ELEMENTOS DE LA PIRÁMIDE
- 5- MOMIFICACION

RELIGION

- 1- COMO SE LLAMAN LOS DIOS
- 2- COMO SE ADORA A LOS DIOS

FARAONES

- 1- COMO SE LLAMAN LOS FARAONES
- 2- POR QUÉ DEJA PAR GIGERO LOS FARAONES

COSTUMBRES

- 1- COMO SE VESTIA EN LA EGIPTO
- 2- LA ESCULTURA DEL OTUBO
- 3- LAS JUEGOS
- 4- LAS DIVISIONES DE LOS DIOS
- 5- EL CALIFICADO DE LOS FARAONES
- 6- LA MADERA
- 7- LAS VIAS DE
- 8- LAS VIAS DE
- 9- LAS VIAS DE
- 10- LAS VIAS DE



La Educación en los primeros años Nº24

Hablemos de la asamblea de aula como un lugar de grandes conflictos y resoluciones, entre otras cuestiones...

La **asamblea de aula**, entendida como un momento de intercambio y comunicación verdadera, donde tienen cabida la expresión de ideas, hipótesis, vivencias, sentimientos, etc., es una actividad central en el quehacer diario de nuestras aulas de educación infantil. Lugar para dialogar, plantear conflictos, llegar a acuerdos o verbalizar los desacuerdos, reflexionar juntos sobre lo que nos pasa, intercambiar sentimientos personales, noticias e informaciones de todo tipo, etcétera. Ámbito idóneo para que los niños sientan que están participando de una verdadera comunicación activa y no de un interrogatorio coordinado por el adulto, por más "recreativo" que éste parezca. Hemos de ser conscientes de que el aula es un sistema complejo de comunicación, investigación y construcción de conocimientos (Porlán, 1993).

Este esquema espacial de «corro», donde es adecuado que el adulto tenga un papel de escucha atenta, de acogida y de respeto que lo lleve a evitar el interrogatorio a los niños y a hacer juicios sobre los comportamientos infantiles aplicando su propia lógica, provoca distintos tipos de interro-

gantes: ¿cuáles son los temas que en ella se tratan?, ¿qué papel desempeñan los niños?, ¿qué función cumple la maestra?, ¿qué importancia tiene la asamblea para el desarrollo de la autonomía emocional de los niños...? Interrogantes que cada profesor aborda desde su propio enfoque didáctico.

Esto trae una importante cantidad de dificultades al clima de comunicación del aula:

- La participación por parte de los niños es elevadísima y desborda a la maestra. Todos quieren hablar, aportar... y el tiempo impone sus límites.
- Surgen sentimientos de grupo muy fuertes que, en ocasiones, hacen que todos se unan para llevar a cabo alguna "trastada", y esto provoca que se produzcan choques con el "poder" que representa el adulto.
- Es difícil tener en cuenta y valorar todos los procesos que realizan los niños en los niveles individual y de grupo.
- El papel de la profesora se complica al trabajar en un contexto cambiante, complejo, conflictivo, lleno de incertidumbres y contradicciones.

Éstas y otras dificultades pueden, sin embargo, relativizarse cuando

Trabajar los conflictos en el aula

tomamos en consideración los procesos de construcción del conocimiento y reconocemos las hipótesis que los organizan en los distintos momentos de cada etapa, ya que pierden valor los hechos puntuales y aumenta el interés por lo que sucede a través del tiempo.

La aceptación del conocimiento infantil, aunque no se corresponde con la lógica del adulto, genera en los niños el deseo de continuar indagando e interpretando la realidad. En el fondo, de lo que se trata es de que ellos y ellas utilicen las capacidades de que disponen de forma constante, y de que el profesorado reflexione críticamente sobre lo que ocurre. Creemos que esto es más fácil de conseguir si trabajamos por la construcción de la

autonomía y no reafirmamos la necesidad de ser los adultos quienes damos los modelos que los niños deben imitar. En este sentido, hemos tratado de mostrar cómo la asamblea resulta ser un marco inmejorable para que los niños construyan su autonomía y desarrollen diversos aprendizajes.

No hay mejor camino para "sobrevivir" en este mundo "posmoderno" (Colom y Melich, 1994), donde lamentablemente reinan la competitividad y la eficacia, que ser una persona segura y con capacidad de "animarse a", intentar y crear. Esto no se impone desde el lenguaje del adulto, sino que se construye paso a paso a través de «formatos» (Bruner, 1983) autónomos.

Situaciones vividas en asambleas del aula de 4 años, donde el docente ayuda a los niños a conocerse, a tomar decisiones personales dentro de la dinámica del grupo y a que cada uno pueda expresar sus deseos en contextos de comunicación (D'Angelo y Medina, 1997).

Traemos a clase los juguetes: qué hacemos con ellos

Los juguetes son parte importante de la vida de los niños. Llevarlos al contexto del aula y facilitar reflexiones sobre ellos favorece que se pongan en juego diversos aprendizajes: nada más atractivo que describir sus juguetes estableciendo clasificaciones, así como aprender a negociar con los compañeros.

En un primer momento, los niños traen juguetes y muñecos a clase de manera espontánea. Algunos los muestran a los demás; otros no quieren enseñarlos ni compartirlos, al comienzo del curso se aferran a ellos. La profesora se interesa por el asunto.

Después de un tiempo, la maestra,

aprovechando esta circunstancia, pregunta quién ha traído algún juguete y si lo quiere enseñar. Mientras lo muestran, hacen comentarios, que suelen ser sobre el tipo, el tamaño, el uso o los colores del juguete. La profesora les anima a ir ampliando las observaciones sobre el objeto y facilita que los demás observen y pregunten.

A lo largo del curso precisan cada vez más las características del objeto, establecen comparaciones con otros objetos, realizan clasificaciones y ordenaciones, inventan usos que no son los habituales. En todo momento pueden solicitar ayuda de los compañeros si lo desean -y así lo hacen- para puntualizar, matizar, recordar características o guiar las observaciones. La maestra sugiere, debido a la cantidad de juguetes que se traen y a algunas pérdidas o "cambios sin querer", que los juguetes (objetos o "secretos") de casa tengan su sitio en la clase: «los que se quieren compartir con otros, en el cesto de los juguetes y los que no se quieren compartir con nadie, en el bolsillo secreto».

En un momento de avance, llegan a realizar con autonomía esta actividad y la esperan con entusiasmo. Anticipan, proponen y planifican juegos con los juguetes que traen, indicando con quién van

a realizarlos y en qué zona, incorporando así el "juguete de casa" a la dinámica del aula.

Reflexiones que provocan estas situaciones

Todo sirve para reelaborar conocimientos, redescubrir, reflexionar y compartir, pero nada mejor que esos objetos tan significativos, afectivos, cercanos, como sus propios juguetes.

Estos contextos permiten poner en evidencia los comportamientos autónomos o dependientes de los niños. Hay quienes pueden disfrutar los juguetes, presentarlos, justificar su deseo de no prestarlos y negociar con ellos dentro de la dinámica grupal. Mientras que otros necesitan relacionarse en exclusivo con su «objeto», aun a costa de no jugar con los compañeros.

Las estrategias del adulto ("¿Qué quieres hacer con tu juguete?") y las interacciones con los demás niños ("¿Dónde lo vas a poner?") ayudan a tomar decisiones y, por ende, a construir autonomía. Esta situación, de carácter fundamentalmente emocional, permite generalizar el comportamiento autónomo hacia otros ámbitos (cognitivo, físico...), pues aporta cierta seguridad para, en otros momentos, planificar, investigar, analizar, etcétera.

Nos saludamos: usamos saludos internacionales

La escuela recibe niños que proceden de distintas culturas.

Cada una de estas culturas posee sus propias particularidades y si el adulto las valora y las integra en las propuestas de aula, se generarán dinámicas de enriquecimiento colectivo. Son muchas las ocasiones que surgen para poder recoger esta diversidad, por ejemplo, en el acto mismo de saludarnos.

Al comienzo del curso nos saludamos en español. Poco a poco nos vamos conociendo y hablamos de dónde somos cada uno. La maestra sugiere saludarse como lo hacen en sus lugares de origen (países, otras comunidades).

Los niños que recuerdan cómo es el saludo «nos lo enseñan» a los demás. Si no lo recuerdan, proponen ellos mismos preguntar en casa o que vengan su madre o su padre a decirnoslo.

Después de un tiempo, una vez conocidos los saludos, la maestra actúa como mediadora diciendo el idioma en el cual saludarse: "en inglés", "en árabe", etcétera. No existe un orden establecido que se repita todos los días. Los niños se saludan en el idioma correspondiente. No importa si se comete algún error: lo solucionan entre ellos. No es tan relevante el idioma

en sí mismo, como los aprendizajes sociales que se producen.

Posteriormente, el grupo va cobrando importancia y son ellos libremente los que dicen: "en francés", "en brasileño"... A veces se producen alborotos y cruces (dos o tres niños dicen idiomas distintos a la vez, algunos indican que él o ella lo ha dicho primero, etc.). En este momento, prácticamente ya no se suelen confundir entre los saludos de un idioma y de otro. Son los niños quienes llevan la actividad y cada semana es uno el que indica en qué idioma nos vamos saludando. La ayuda funciona de forma espontánea; si algún idioma se le olvida, bien el grupo, bien el niño del país correspondiente, le indican: "¡El mío, falta el mío!" Destacamos que utilizan muchas estrategias para recordar todos los idiomas: la más extendida es mirar a los compañeros en cuyas casas se habla el idioma correspondiente según se van diciendo éstos. La profesora participa como una más saludando.

Finalmente, llegan a generalizar y proponer:

- Aprender otros saludos o expresiones dentro del mismo idioma.

- Saludar en otros idiomas. La maestra pregunta: «¿qué otros idiomas pueden ser?, «¿dónde y a quién le podemos preguntar?» Ellos buscan y llevan al aula sus aportaciones, utilizando diversos recursos: aprenden los nuevos saludos, hacen que se los escriba algún adulto (padres, abuelos, hermanos, otros profesores), traen a la clase a la persona que se los ha enseñado, etcétera.

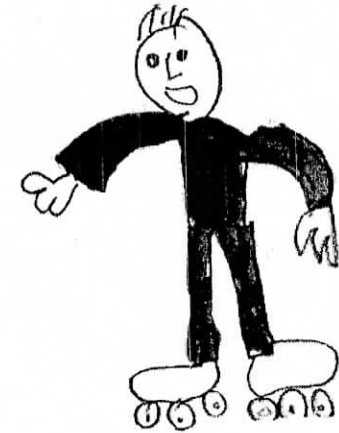
- Inventar idiomas y sus correspondientes saludos (en «marciano», en «pedorreta»...). Con respecto a los idiomas inventados, la maestra anima a que sigan haciéndolo y también inventa ella.

Reflexiones que provocan estas situaciones

Los niños tienen un amplio conocimiento social que es necesario reconocer y apreciar, aunque en algunos casos éste no sea aceptado socialmente por ser distinto formal o convencionalmente. Es función de la escuela aceptar a cada niño, lo cual supone, entre otras cosas, conocer y respetar sus contextos familiares e introducirlos en la escuela. En este sentido, los distintos idiomas y formas de saludar, al hacerse colectivos, permiten un

enriquecimiento del grupo, así como la valoración respetuosa de otras culturas y países.

Con respecto a la autonomía, la profesora parte de aceptar la diversidad y hacerla patente, animando a buscar diferentes formas de saludo. Para ello, realiza la actividad actuando como soporte, "andamiaje" (Bruner, 1983) o "mediación" (Vygotski, 1979), de la acción infantil, va dando progresivamente competencia a los niños y se convierte finalmente en animadora y organizadora de sus propuestas. Participa así en un acto de comunicación a través de una cuestión que interesa a los niños dando vida a la noción de «obuchenie», referida por Vygotski (1979) y retomada por Wertsch (1988), que comprende la fusión del desarrollo, el aprendizaje y la instrucción.



Los conflictos y normas: quiénes son los responsables de su solución

El conflicto es algo inherente a las interacciones y a los papeles diversos que en ellas desempeñamos. El contexto del aula no es ajeno a ello; más bien al contrario, a estas edades la resolución de conflictos ocupa un lugar importante.

- 1º) Cuando surgen los conflictos, los niños suelen pelearse y, para solucionarlos, recurren a la autoridad del adulto. No es lo mismo que el adulto intervenga y resuelva. La maestra anima al diálogo entre los implicados, a buscar una solución compartida, muchas veces sugerida por ella.
- 2º) Se empieza a consultar al grupo sobre los conflictos, con el permiso de los implicados. La profesora plantea la situación al grupo y los implicados «argumentan». Los demás, si quieren, pueden opinar. Se buscan soluciones entre todos. Si los implicados no quieren que el conflicto se discuta en el corro, se respeta y se intenta que se solucione entre ellos.
- 3º) Se llegan a establecer debates sobre los conflictos y problemas que llevan al corro los propios niños. A veces, las soluciones a los mismos se repiten y se van elaborando normas generales de la clase. Si los conflictos son muy fuertes, todavía reclaman la autoridad del adulto, pero normalmente son capaces de solucionar los más habituales. La maestra promueve la reflexión, el análisis de actitudes, el ponerse en lugar del otro, etcétera.

Reflexiones que provocan estas situaciones

La normalidad del conflicto en las relaciones infantiles es la base de la que se parte. La intervención del adulto resulta decisiva para que de estas experiencias los niños salgan beneficiados en su autonomía: si les otorga el poder de participar en ciertos niveles de la resolución de sus conflictos, el adulto no es el único que tiene esa capacidad y, por ende, dependen menos de su presencia protectora o de la necesidad de enfadarse con él porque no se sienten amparados por "su poder". Asimismo, se favorecen "formatos" interactivos que propician la construcción de los límites y las responsabilidades, parte fundamental del ser autónomo.

Creemos, evidentemente, interrelacionándonos con los demás. No se trata de simples influencias lineales entre unos y otros, sino que nos movemos en verdaderas transacciones circulares donde es difícil detectar el comienzo o el final de las comunicaciones que nos envuelven. Procesos que evolucionan y a cuyo amparo cada uno va construyendo sus propios significados sobre la realidad. Realidad subjetiva, por lo tanto arbitraria, llamada *de segundo orden* (Watzlawick, 1998) por contraposición a la *realidad de primer orden* (objetiva)

¿Cómo se relacionan estas dos realidades? La realidad objetiva, la que está "ahí, en el exterior" (como si de un espectáculo se tratara), siempre es analizada desde los sentimientos, los valores y las significaciones del observador. Se convierte, así, en una realidad significativa para quien la construye, teñida de subjetividad: observación y observador en la misma escena. Esta *realidad de segundo orden*, cargada del significado que cada uno le atribuye a lo que vive, siente, etc., orienta y guía todos los comportamientos. Es en la que nacen los conflictos humanos, bien cuando se trata de una construcción que produce dolor y desesperación, bien cuando sobre una misma realidad objetiva se construyen distintas realidades personales sin posibilidades de reconciliarse entre sí.

En el interjuego de la vida familiar, escolar, laboral... se generan significaciones de todo tipo. Se expresan con infinitos lenguajes (palabra hablada, mirada, corporizada...). A su vez, cada uno las interpreta acorde con su propia realidad y, sobre la base de ella, retroalimenta la comunicación. Y así sucesivamente. A la luz de este proceso, es prácticamente imposible considerar cualquier comportamiento independiente de la cadena de significados personales y compartidos donde está incluido.

Los comportamientos disfuncionales ("problemas", "síntomas") son también un lenguaje que usa el cuerpo para expresar *algo que quiere ser dicho* pero que no halla otra forma. Solicitar constantemente la ayuda o la atención del adulto llorando o pegando, pellizcar o morder porque no gusta algo, no resolver nada solo, etc., u otros comportamientos propios de las relaciones de la infancia, son expresiones de un proceso de diferenciación de los demás marcado por la dependencia emocional.

Desde esta visión sistémica o interaccional, para ayudar a un niño en circunstancias como éstas cobra importancia, entonces, la comprensión del conjunto de interacciones que se dan en los sistemas donde vive (situemos a la familia como el fundamental, pero sin dejar de incluir otros, el aula, los amigos...). Conocimiento que, en sí mismo, implica una intervención hacia el cambio, en los sistemas donde se mueve el niño, de una realidad de segundo orden que produce sufrimiento. ¿Cómo? *Cambio hacia otra realidad de segundo orden que dé un sentido de salud a la vida de la persona, cargada de mayor diferenciación emocional* (véase comentario alusivo). Esto no equivale a decir que se "descubra" la verdadera realidad, no, se trata simplemente de un cambio de percepción de segundo orden a otra que permita orientarse hacia la salud y no hacia la enfermedad. Toda posibilidad de cambio de una determinada realidad requiere de su reconstrucción.

El proceso de diferenciación emocional en los contextos de la vida cotidiana donde se comunican los niños

Las personas desarrollan imágenes sobre sí mismas y fabrican su propio concepto acerca de quiénes son y cómo definir su proyecto de vida personal y social. Ésta es la "gran" construcción del individuo y, como otras, necesita de la interacción con "otros" para darle forma a través de todo su ciclo vital. El escenario familiar es decisivo en este proyecto porque, con su sostenimiento afectivo y "su permiso para desprenderse", cada individuo tiene que afrontar su proceso de diferenciación.

El término *diferenciación* (Bowen, 1991) describe el proceso a largo plazo en el que el hijo se desvincula lentamente de la fusión inicial con los padres y se mueve hacia su propia autonomía emocional, hacia su propio proyecto de vida. El concepto de diferenciación de sí mismo se relaciona con el grado en que una persona se va diferenciando emocionalmente de los padres. En un sentido amplio, el niño se separa físicamente de la madre en el momento del nacimiento, pero el proceso de separación emocional es lento, complicado y, por añadidura, incompleto. Inicialmente, esto depende mucho de factores inherentes a los padres más que a

los del niño. En el trasfondo existen muchos otros factores, incluyendo el grado en que los padres han sido capaces de diferenciarse de sus propias familias de origen (de ahí la importancia de analizar, por lo menos, tres generaciones para comprender el presente), la naturaleza de la relación de la pareja parental y con otras personas significativas y, por último, el estrés que provoca la realidad y su capacidad para soportar las tensiones.

Son muy variados los modos en que las personas afrontan su apego emocional a los padres. Este apego existe en todos los grados de intensidad posibles y esto determina el estilo de vida de una persona: el grado de apego emocional no resuelto equivale al grado de indiferenciación. Cuanto más bajo es el nivel de diferenciación, más fuerte es el apego emocional no resuelto a los padres y más intensos son los mecanismos destinados a controlar la indiferenciación. Los comportamientos dependientes y disfuncionales son la respuesta ante la ausencia de recursos emocionales para resolver los distintos estados de tensión (ver cuadro n° 1).

	ALTO NIVEL
BAJO NIVEL	
DIFERENCIACIÓN	COMPORTAMIENTOS DEPENDIENTES

Cuadro 1

Contrariamente, cuanto más alto es el nivel de diferenciación, más fuerte es el apego emocional a los padres resuelto y más intensos son los mecanismos destinados a controlar la indiferenciación.

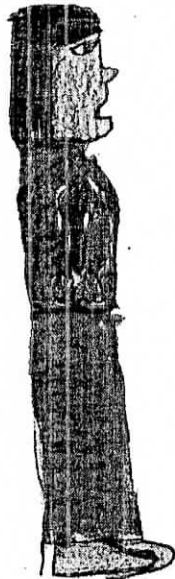
Los comportamientos autónomos y funcionales son la respuesta ante la existencia de recursos emocionales para resolver los distintos estados de tensión (ver cuadro n° 2).

	BAJO NIVEL
ALTO NIVEL	
DIFERENCIACIÓN	COMPORTAMIENTOS DEPENDIENTES

Cuadro 2

Estos procesos de diferenciación se construyen en el día tras día y son un camino para vencer la dependencia. La presencia constante durante el desarrollo del sujeto, y de forma paralela, de dos símbolos, el del "SÍ" y el del "NO", es colaborativa con este proceso. Es el reflejo de las interacciones entre adultos y niños.

- *¿Qué implica la presencia del "sí"? Sostener afectivo, al tiempo que reconocimiento y respeto por sus posibilidades, aunque esto implique un cambio en los demás. Es decir, aceptación y desarrollo de un repertorio evolutivo que, por ejemplo, en el caso de los adolescentes, se manifiesta en la tendencia a la acción por sobre la palabra.*



- *¿Qué implica la presencia del "NO"? Ayuda para descubrir la presencia de los límites; conocer hasta dónde llegan sus posibilidades.*

Conforme avanza el aprendizaje de la diferenciación, el sujeto se va convirtiendo, con lentitud y en interacción con los demás, en una persona con palabra propia, con capacidad de crecer y de responsabilizarse de sí mismo, de evolucionar junto a sus semejantes. Puede sentir su capacidad de ser una persona distinta a las demás sin perder sus lazos afectivos, de aceptarse distinto, de valorarse..., porque los demás se lo hacen saber.



NOTAS

1. Evidentemente, como en todo este artículo, cada vez que se utilice el masculino (alumnos, compañeros, profesores, niños, etc.) se lo hará en carácter de término no marcado para el género.
2. Los temas transversales recogen aspectos que han alcanzado especial relevancia en el desarrollo de la sociedad durante los últimos años, en relación con los valores morales, la paz, la igualdad de oportunidades entre personas de ambos sexos, la salud, el medio ambiente y el consumo (Cajas Rojas-MEC, 1992).
3. En España, Decreto de Contenidos Curriculares Mínimos; en la Argentina, Contenidos Básicos Comunes (CBC).
4. La experiencia se desarrolla en el Colegio Público de la Navata de Madrid.
5. La forma personal y verbal utilizada en este diálogo mantiene las características propias del uso del castellano en el ámbito de España.

BIBLIOGRAFÍA

- Bowen, M., *De la familia al individuo*, Buenos Aires, Paidós, 1991.
- Bruner, J., *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza, 1989.
- Bruner, J., *Child's talk. Learning to use language*, Nueva York, Norton, 1983. [Traducción castellana, Barcelona, Paidós, 1986.]
- Bruner, J., *Acto de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza, 1990.
- Bruner, J., *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- Cajas Rojas de Educación Infantil, *Temas transversales*, Madrid, MEC.
- Colom, A. J. y Melich, J. C., *Después de la modernidad*, Madrid, Paidós, 1994.
- Chomsky, N., *El nuevo orden mundial (y el viejo)*, Barcelona, Crítica, 1996.
- D'Angelo, E. y Medina, A., «La asamblea en educación infantil: su relación con el aprendizaje y con la construcción de la autonomía», *Investigación en la escuela*, 33, 79-88., 1997.
- Escuelas Infantiles de Reggio Emilia, *La inteligencia se construye usándola*, Madrid, MEC/Morata, 1995.
- Foucault, M., *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI, 1982.
- García Márquez, N., *Quiero aprender, dame una oportunidad*, Barcelona, Gedisa, 1986.
- García, R. y Torrego, J., «La construcción de los afectos y la moral en la escuela: un problema de compromiso crítico y no de estrategia didáctica», *Cultura y Educación*, 3, 31-36, 1996.
- Garton, A. F., *Interacción y desarrollo del lenguaje y la cognición*, Madrid, Paidós, 1994.
- Gómez Bruguera, J. y Soler Quingles, C., «El libro de las cosas importantes», *In-fan-cia*, 2, 22-24, 1990.

- Hargreaves, A., *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata, 3a. ed., 1996.
- Hernández, F. y Ventura, M., *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*, Barcelona, Graó, 1992.
- Jares, X., *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Popular, 1991.
- Jiménez, N. y Molina, L., *La escuela infantil. Lugar de acción y coparticipación*, Barcelona, Laia, 1989.
- Kohlberg, L. y Turiel, E., «Desarrollo moral y educación moral», en G. Lesser (ed.), *La psicología en la práctica humana*, México, Trillas, 1981.
- Lerena, C., *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Madrid, Akal, 1983.
- Macedo, D., «Nuestra cultura común: una pedagogía engañosa», en M. Castells y otros, *Nuevas Perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Mases, M. y Molina, Ma. J., «De las intenciones a la práctica», *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 54-57, 1996.
- Popkewitz, Th. S., «Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales», *Revista de Educación*, 285, 125-148, Madrid-Mec, 1988.
- Popkewitz, Th. S., *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata, 1994.
- Porlan, R., *Constructivismo y escuela*, Sevilla, Díada, 1993.
- Sánchez Blanco, C., *El desarrollo de actitudes en educación infantil*, Zaragoza, Edelvives, 1993.
- Shaffer, H. R., *El desarrollo de la sociabilidad*, Madrid, Visor, 1983.
- Vygotski, L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo, 1979.
- Wazlawik, P., *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona, Herder, 1991.
- Wertsch, J., *Vygotski y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1988.

Estela D'Angelo Menéndez es doctora por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), licenciada en Psicopedagogía y en Ciencias de la Educación, profesora de Educación Infantil y Educación Especial. Actualmente es docente de la Facultad de Educación de la UCM, investigadora y especialista en formación permanente del profesorado.
e-mail: DANGELO@teletelne.es

Angeles Medina de la Maza es licenciada en Ciencias de la Educación y profesora de Educación Primaria e Infantil; actualmente es docente en el Colegio Público La Navata de Madrid, investigadora y asesora de formación permanente del profesorado.