



Revista Electrónica de Investigación en
Educación en Ciencias

E-ISSN: 1850-6666

reiec@exa.unicen.edu.ar

Universidad Nacional del Centro de la
Provincia de Buenos Aires
Argentina

Kessy, Karina Paola; Otero, María Rita; Llanos, Viviana Carolina
Emociones de aceptación y de negación en salas del nivel inicial
Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias, vol. 9, núm. 2, diciembre, 2014, pp.
81-92
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273332763007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Emociones de aceptación y de negación en salas del nivel inicial

Karina Paola Kessy¹; María Rita Otero^{1,2}, Viviana Carolina Llanos^{1,2}

karinakessy88@gmail.com; rotero@exa.unicen.edu.ar; vcllanos@exa.unicen.edu.ar

¹Núcleo de Investigación en Educación en Ciencia y Tecnología (NIECYT), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As. Paraje Arroyo Seco s/n, Tandil, Argentina.

²Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

Resumen

Se presentan resultados de una investigación que intenta describir la dinámica emocional, presente en las salas de Nivel Inicial. Se adoptan las ideas sobre la Biología del conocer y del amar (Maturana, 2002). Se describen las dinámicas emocionales identificadas en la práctica de 10 profesoras del Segundo Ciclo de Nivel Inicial, seleccionadas mediante muestreo intencional.

Palabras clave: Biología del Conocer y del amar; Emociones; Nivel Inicial

Emotions of acceptance and negation in the early childhood classrooms

Abstract

This paper presents some results of a research describing the emotional dynamics into the kindergarten classrooms. The ideas of the Biology of knowing and love were adopted (Maturana, 2002). The emotional dynamics identified in the practice of ten teachers of the Second Cycle of the kindergarten are described. The teachers were selected by means of intentional sampling.

Keywords: Biology of knowing and love; Emotions; kindergarten.

Émotions d'acceptation et de négation dans des salles de l'école maternelle

Résumé

On présente des résultats d'une recherche qui essaie de décrire la dynamique émotionnelle dans des salles de l'école maternelle. Les idées sur la Biologie de la connaissance et l'amour sont adoptées (Maturana, 2002). On décrit les dynamiques émotionnelles identifiées dans les pratiques de 10 professeurs du deuxième cycle de l'école maternelle, sélectionnées au moyen d'un échantillonnage intentionnel.

Mots clés: Biologie de la connaissance et de l'amour; émotions; école maternelle.

1. INTRODUCCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En las instituciones educativas los aspectos emocionales resultan transparentes, es decir, no existe una reflexión sistemática acerca de ellos y de su incidencia en las acciones que constituirán a los niños como seres sociales. Aunque las autoridades educativas prescriben la

formulación de objetivos para el llamado *dominio afectivo*, estos no suelen ser objeto de reflexión ni de evaluación, con el mismo peso que los relativos al llamado dominio conceptual o procedimental, para usar la jerga escolar, y sin que esto signifique un compromiso teórico de los autores con los referenciales más o menos explícitos que subyacen a estas denominaciones. Existe cierta opacidad respecto del hecho de que la emoción está en la base de

todas las acciones de un ser vivo, humano o no, es decir las emociones, “*son disposiciones corporales dinámicas que determinan nuestro dominio de acciones*” (Maturana 2002: 16). El teatro de las emociones es el cuerpo, y ellas se relacionan con una de las partes evolutivamente más antiguas de nuestro cerebro: la amígdala. Sin embargo, desde la filosofía cartesiana, la pedagogía, e incluso la psicología no constructivista, se han generado falsos dualismos cuerpo-mente, emoción-razón, sujeto-objeto, como si se tratara de entidades opuestas, en lugar de considerar su permanente interacción (Otero, 2006; Damasio, 2001, 2005).

En particular dentro de la pedagogía tradicional, a la que las salas de nivel inicial, no resultan ajenas, el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra afectado por la negación, y la relación adulto-niño se reduce en mayor o menor medida al control y la obediencia. Esto, no es cuestionado por el sistema de enseñanza, ni por lo que Chevallard (1985) ha definido como *noósfera*. El resultado, es que no se educa desde el inicio, en la reflexión acerca de las consecuencias de los actos propios y en el ejercicio de asumir o no, la responsabilidad por una cierta acción, en cada nivel de la escolaridad. La falta de cuestionamiento no es extraña, porque las instituciones escolares y la pedagogía tradicional que predomina en ellas reproducen y son funcionales a lo que Maturana denomina *cultura patriarcal*.

Desde su biología, un niño de muy corta edad, reconoce desde la gestualidad, el tono de voz, la postura corporal, etc., la emoción desde la cual es reprendido por sus padres, o maestros, hermanos, o por otros niños. Es habitual observar cómo los niños expresan tempranamente sus emociones de placer, o de enojo, antes de comenzar el conjunto de acciones y gestos que culminan en lo que solemos llamar un “berrinche”. Sin embargo, poco o nada se hace en las salas del nivel inicial, para ayudar a los niños a reconocer sus emociones y las consecuencias de su impacto en ellos y en los otros.

Este hecho tampoco sorprende, si se considera que los aspectos emocionales no forman parte del curriculum real de la formación de profesores del Nivel Inicial en particular, ni de otros niveles en general. Por lo general, dichos aspectos no se toman en cuenta en las prácticas profesionales de dicha formación, ni se considera en qué medida las emociones inciden en el desarrollo de la inteligencia, del lenguaje, de la autonomía, de la autoconciencia y del autoconocimiento, de la ética y la responsabilidad. Sin embargo, es conocido el papel que autores que suelen mencionarse como inspiradores de las prácticas del nivel, como Piaget y Vigostky, otorgaron a las emociones en sus desarrollos teóricos, tal como señalan por ejemplo los trabajos de Gérard Vergnaud (2000).

En esta investigación, ubicada en la institución Nivel Inicial, se pretende analizar si en su práctica, los profesores del nivel, utilizan ciertas formas culturales basadas en la emoción de la negación. Ellos no son conscientes de estar en esta emoción, simplemente las ejecutan, sin considerar las implicancias que tienen sobre el desarrollo normal del niño, sobre su surgimiento como ser ético, que vive y

convive con los otros y con el mundo en aceptación. El hecho de que estas emociones se detecten regularmente, durante una observación no participante de varias clases, revela hasta qué punto los profesores viven como naturales las prácticas a las que nos referimos.

Particularmente, nos interesa identificar situaciones donde la relación profesor – alumno se reduce a obediencia-control. Así el hacer del alumno resulta exclusivamente limitado y controlado por el profesor, y por las decisiones y exigencias que este coloca, evitando que el niño se constituya como un ser social. Aunque sea sutilmente ejercida, o se encuentre inmersa en prácticas naturalizadas, que resultan funcionales al ejercicio implícito de una actitud de negación, que sólo produce obediencia y limita la acción de los niños, su autonomía, su integridad y su capacidad para conocer y aprehender.

Desde nuestra perspectiva teórica, las dinámicas emocionales presentes en las salas de Nivel Inicial son esenciales para crear ámbitos de convivencia, que enfrenten el paternalismo, la manipulación y el control que propicia la pedagogía tradicional. En el surgimiento de estos espacios, los profesores tienen una responsabilidad ineludible. Sin embargo, la negación reviste formas sutiles que incluso, son socialmente aceptadas y valoradas por la cultura patriarcal en la que vivimos. Estas acciones son transparentes e incuestionables, siendo un objetivo central de este trabajo identificarlas en el vivir de las aulas, para propiciar una toma de conciencia, que podría incidir en futuras investigaciones sobre la formación de los profesores y en las prácticas de los que se encuentran en servicio.

A continuación, se presentan las categorías generadas para analizar los protocolos obtenidos de la observación no participante en 10 salas de 5 años de Jardines de Infantes. En una segunda fase, se diseñó una encuesta, que fue administrada a (N=92) profesoras de la ciudad de Tandil, con el propósito de indagar acerca de la dinámica emocional presente en las salas del Nivel Inicial.

2. MARCO TEÓRICO

Humberto Maturana propone que la epigénesis se produce en cada sujeto, cuando se desarrolla en convivencia con seres de su misma especie, constituyéndose como un ser biológico y cultural, que habita y opera en el mundo que construye con su actuar. La manera en que viva con los otros seres, resultará determinada por las emociones que se instalen en su vivir cotidiano, como formas válidas de interactuar y relacionarse.

En principio, aludimos al nivel biológico y entendemos las emociones *como disposiciones corporales dinámicas que determinan nuestro dominio de acciones* (Maturana, 2002). ¿Pero cómo se conoce el estado emocional en el cual se encuentra un animal -humano o no-? *basta con observar sus acciones*. Si un niño se encuentra bajo la emoción del temor, si teme ser castigado, si lo atemoriza un tono de voz intimidatorio, o ser físicamente agredido por un gesto brusco, o una mirada amenazante, o un comentario

descalificativo etc., es posible que grite, que llore, y que hasta modifique su conducta, pero a partir de la negación, en lugar de hacerlo desde la aceptación. En las salas del nivel inicial, suele iniciarse de este modo, un largo recorrido educacional que confunde aprendizaje con obediencia y que coloca al alumno en la posición “yo estoy mal (niño) - tu estas bien (adulto)”, impidiéndole crecer en la aceptación de sí mismo y en la autoestima. Por el contrario, si la situación ocurre en la emoción de aceptación entre el niño y el maestro o entre los niños, es más probable que se generen sentimientos de confianza y de valoración positiva, que recursivamente afectan la emoción inicial de miedo, ira etc., y su forma de actuar en la sala.

[...] “En la infancia, el niño vive el mundo en que se funda su posibilidad de convertirse en un ser capaz de aceptar y respetar al otro desde la aceptación y respeto de sí mismo.”... “si decimos que un niño es de una cierta manera: bueno malo, inteligente o tonto, estabilizamos nuestra relación con ese niño de acuerdo a lo que decimos, y el niño, a menos que se acepte y respete así mismo, no tendrá escapatoria y caerá en la trampa de la no aceptación y el no respeto a sí mismo.” [...]Y si el niño no puede aceptarse y respetarse a sí mismo, no puede aceptar y respetar al otro.” [...] (Maturana, 2002: 31- 32.).

2.1 La cultura y su intervención en la biología del ser humano.

Para Maturana & Dávila (2008) una cultura es una “red cerrada de conversaciones que constituye y define una manera de convivir humano como una red de coordinaciones de emociones y acciones que se realiza como una configuración particular de entrelazamiento del actuar y el emocionar de la gente que vive esa cultura. Una cultura es un sistema de conservación cerrado, que genera a sus miembros en la medida en que estos se realizan a través de su participación en las conversaciones que las constituyen y las definen” (ibid: 32)

Según Maturana existen dos formas culturales básicas: matriarcal o patriarcal. La forma cultural caracterizada por la constitución de espacios de convivencia en aceptación es propia de la cultura *matríztica* o *matriarcal*. Esta forma cultural habría surgido entre nuestros antepasados primates bípedos en Europa (7000-5000A.C.), cuando grupos de agricultores y recolectores no fortificaban sus poblados, ni tenían diferencias jerárquicas entre géneros o dentro del mismo grupo. Vivían en armonía con el entorno natural, sin intentar controlarlo ni dominarlo, sirviéndose del ambiente sin limitaciones ni restricciones en cuanto al uso para alimentarse y vivir. Esta cultura ocurría en conversaciones basadas en la aceptación del otro, en la participación, la inclusión, colaboración, comprensión, acuerdo, respeto y co-inspiración. Pueden encontrarse rasgos de ella, en la relación entre la madre y el niño durante la primera infancia. Así, las primeras relaciones

que el ser humano vive con los otros, ocurren bajo la emoción del amor, posibilitando al niño/bebe desarrollar la conciencia de sí, de su corporalidad y de los otros. Esta forma cultural se encuentra en la filogénesis de toda la especie humana, es el fundamento de lo humano, pero en el transcurso de la vida, es sustituida por la cultura patriarcal.

La *cultura patriarcal*, traída a Europa por los indoeuropeos, abolió la cultura matríztica por medio de la dominación y la apropiación. Se trataba de pastores, que vivían siguiendo la manada para alimentarse. Se caracteriza por acciones basadas en emociones de negación, tales como, la apropiación de recursos, la competencia, la guerra, el poder, el control, la enemistad y la dominación de los otros, bajo la justificación de la racionalidad como base de la verdad absoluta. Estas emociones no se encuentran en la biología del ser humano, han sido instaladas por esta forma cultural, y se han conservado entre generaciones por medio de la educación. Quien vive el conversar de esta cultura no pone en duda los modos de emocionar que ella propone y los vivencia en un fluir inconsciente, en su epigénesis, con la legitimidad de que generaciones anteriores así lo determinaron.

En la interpretación de Maturana, las relaciones que se dan bajo estas emociones no son genuinamente sociales, pues tratan de controlar al otro por medio de la coerción, generando una diferencia jerárquica entre dos seres humanos, una relación de poder. El poder surge con la obediencia y la obediencia constituye el poder, ambas son relaciones de negación mutua. La obediencia ocurre cuando alguien hace algo que no quiere hacer, cuando otro se lo pide. En el acto de obedecer, uno se niega a sí mismo y hace lo que no quiere, para obtener algo, o para salvarse de algo. El que obedece lo hace con enojo, y el enojo rechaza al otro porque lo niega como un legítimo otro en la convivencia. De igual modo, quien manda también se niega, sobre la aparente justificación de sobrevaloración frente a otro que debe obedecer. Quien obedece, no se responsabiliza por las consecuencias de su acción, el responsable es quien tiene el poder.

En las salas de Nivel Inicial, es frecuente que el niño escuche expresiones del tipo “vos no mandas, acá la que manda soy yo”, “vos no retas, la que reta soy yo”, estableciendo entre el adulto y el niño una relación de mando-obediencia. Estas acciones imperativas son asimiladas por el niño de manera inconsciente, en su epigénesis, como una forma de operar entre los sujetos con los que convive y convivirá. En este fluir de relaciones que se basan en el poder de uno, quien es el que dice que es lo que se debe hacer, y el que obedece debe hacer lo que se pide, se establece la conjunción profesora-poder, alumno-niño que obedece, es decir que el “control o dominio del grupo” está garantizado porque el profesor construye su autoridad en base a la obediencia de los niños, desde una dinámica emocional de negación.

Así considerada, la educación reproduce la cultura patriarcal en la cual el control es una regla de oro. Los niños deben obedecer al adulto, quien tiene la autoridad por ser adulto, ser el “ser racional”, en que se ha convertido gracias a la educación que ha recibido. De este modo, se

impide al niño reflexionar sobre su experiencia en el mundo en que vive. La obediencia implica que el niño “debe” conducirse y actuar de determinada manera, porque la profesora lo dice, “debe” corregir sus errores porque la profesora lo pide. Si se niega, será censurado o se generaran acciones que lo obligaran a obedecer por temor, en lugar de reconocer que a través del lenguaje, el niño puede desarrollar su conciencia reflexiva acerca de un error, o de una situación indeseada por todo el grupo, en la medida en que puede reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones, para sí mismo y para los demás.

“Solo si en nuestra infancia vivimos en el espacio relacional materno /infantil de amor y juego con los adultos con quienes nos toca convivir, vivimos las posibilidades de transformarnos en la convivencia con aquellos seres humanos adultos, en seres humanos que surgen en su epigénesis espontáneamente éticos, con personas que se mueven en el respeto por sí mismos y por los otros, y que por ello están siempre abiertas a la reflexión y dispuestas a la colaboración con otros en algún proyecto común al no temer a desaparecer ni en la reflexión ni en la colaboración”. (Maturana & Verden-Zöler, 2011:262).

En síntesis, las ideas de Humberto Maturana, acerca de la matriz biológica y cultural de la condición humana (Maturana, 1991, 1995, 2002; Maturana y Dávila, 2008; Maturana & Verden-Zöler, 2011), en particular las nociones de epigénesis, emoción y las formas culturales de aceptación y negación y el lenguaje, se utilizan aquí para describir las dinámicas emocionales que se conservan en las salas del Nivel Inicial.

Consideramos acciones de aceptación a las que permiten el bien-estar de los alumnos y de los profesores en aceptación. Entre ellas destacamos el conversar, que influye en el emocionar de los que participan, la empatía, acompañada por acciones de aceptación que permiten educar en la ética. La actitud de acordar y crear con los niños pautas de comportamientos aceptables; conversando en el grupo de clase. La relevancia de propiciar acciones que fomenten el respeto por uno mismo y por los otros, la toma de conciencia de las consecuencias de nuestros actos.

El error es siempre a posteriori, es decir, surge en la reflexión sobre nuestro hacer en el conversar, nunca antes! El error es inevitable en nuestro operar en comunidades. Por lo tanto, el error no puede ser vinculado al castigo, al señalamiento o a la culpa. No es el error lo que nos hace diferentes a los otros. La razón, es algo que nos dan los otros, a partir de la toma de conciencia del error y con posterioridad a nuestro accionar. Si el error fuera a priori ¡no lo cometeríamos! La manera según la cual las instituciones escolares viven el error, es un indicador de la cultura de negación en la que la educación se desarrolla. Esta forma es opuesta al modo en que las comunidades científicas viven el error, pues la ciencia en un momento histórico dado, es el producto de una larga cadena de errores, donde todos aceptan que la verdad de hoy será la falsedad de mañana.

Las acciones que inhiben la conducta del niño, y lo inducen a modificarla por temor, por circunstancias externas a él, instalando el poder de la profesora y la obediencia del niño, son acciones de negación. Por ejemplo: decidir qué es lindo o feo, fomentar la competencia y la comparación entre niños, impedir que un niño participe de una actividad, imponer castigos humillantes, gritar, sostener la mirada de modo amenazante, abandonar a los niños en la resolución de situaciones conflictivas, subestimar las agresiones, ordenarles sistemáticamente dónde y con quien pueden ubicarse, mantenerlos al lado del profesor bajo amenaza, ofrecer respuestas a las cuestiones planteadas sin esperar ni considerar la ellos, es decir, anular sus respuestas y sus ideas, ordenarles qué deben borrar o registrar, comparar a un niño con otro, adjetivar sobre el comportamiento de los niños, burlarse de ellos. Todas estas actitudes limitan la autonomía de los niños y su confianza, impidiéndoles formarse y transformarse en seres sociales, éticos, para con los otros y para sí mismos.

3. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

¿Qué dinámicas emocionales se viven en las salas de nivel inicial y cómo sustentan las acciones que allí ocurren?

¿Qué lugar ocupan la aceptación, el control y la obediencia en las clases de dichas salas?

4. METODOLOGÍA

Se realizó observación no participante en 10 salas de 6 instituciones del segundo ciclo del Nivel Inicial de la Ciudad de Tandil, ubicadas en distintos puntos del radio urbano. Las instituciones y las profesoras se seleccionaron por muestreo intencional.

Durante la inmersión en el campo, se realiza observación no participante para obtener registros escritos -notas de clase- y un registro general en audio durante todo el período de observación. La profesora a cargo de la sala, presta su consentimiento y esto fue difícil de obtener, es decir, muchas instituciones se negaron. La profesora sabe que está siendo observada. Esto es fundamental para aseverar que las profesoras que ejercen lo que definimos aquí como acciones de negación, no son conscientes de ellas, pues las llevan a cabo con toda naturalidad frente a quien las observa.

Se establecieron categorías de análisis, en base a lo que las profesoras realizan, a cómo se proponen las tareas, a cómo intervienen para resolver conflictos en las interacciones de los niños, en la formulación de normas y límites, en el tratamiento dado al error y en la valoración de las tareas realizadas por los niños. Es decir, el foco de la observación es describir las acciones que la profesora realiza en la sala, considerando si lo hace desde una dinámica emocional de aceptación o de negación, desde la convivencia o la obediencia.

En una segunda fase, que no integra este trabajo, se diseñó un instrumento tipo encuesta, que se administró a un número amplio de profesoras del nivel, utilizando las categorías de análisis generadas por las observaciones.

5. ANÁLISIS DE DATOS

A partir de los registros de audio y las notas de observación de las 10 profesoras durante un semana cada una, se construyeron tres categorías que permiten describir sus acciones en el aula en el nivel inicial. Estas categorías se basan en el marco teórico de Humberto Maturana, puesto que la acción es la parte observable de una emoción que la hace posible, sea de aceptación o de negación. Aunque algunas profesoras podrían encuadrarse como generadoras de un espacio de aceptación en el aula, en todas se evidencian los rasgos de la cultura patriarcal. Las categorías son inductivas, es decir describen lo que se encuentra y no lo que al investigador le resultaría deseable o apropiado.

a) *Predominio de acciones de aceptación.*

Se incluyen aquí a quienes actúan propiciando un ambiente de convivencia en aceptación. Los indicadores son los siguientes:

Las profesoras conversan con los niños en aceptación, es decir dan lugar y dan la palabra a los niños. Intentan que los niños se respeten unos a otros, que se escuchen. Rara vez imponen a los niños formas de actuar, ni los controlan para que las lleven a cabo, aunque sea a la fuerza. Rara vez gritan o elevan el tono de voz, en general no dan órdenes.

La exigencia y el control niegan la legitimidad del otro, porque no dan lugar al ejercicio de una conducta responsable. Una conducta es responsable cuando alguien quiere, acepta, las consecuencias de su hacer.

Sin embargo, suelen “explicar” las normas, en lugar de consensuarlas o al menos discutir las, o permitir algún cambio, o decidir con los niños cómo se harán ciertas cosas. La explicación de normas, que de hecho son impuestas, es una característica de las diez profesoras observadas, que resulta más evidente en los ámbitos donde se identifican más acciones de negación.

b) *Presencia de acciones de negación de aceptación.*

Se trata de la coexistencia y alternancia de ambos tipos de acciones, aunque frente a las dificultades irrumpen las segundas, como exigencia, peticiones de obediencia y control.

c) *Predominio de acciones de negación*

En estos casos, predominan las actitudes de exigencia, de dominación y de control, y actitudes que provocan la comparación y la competencia entre los niños. En casos extremos, se detectan gritos frecuentes, temor, enemistad.

A continuación se presentan las transcripciones de los protocolos generados durante las observaciones en cada una de las categorías, a los efectos de ejemplificar lo que ocurre durante estas clases.

5.1 Distribución de las profesoras en cada categoría

a) *Predominio de acciones de aceptación.*

Esta categoría identifica sólo a una de las diez profesoras observadas, D1. Ella intenta que los niños construyan normas de comportamiento y los valores. Estas actitudes son permanentes y recurrentes durante toda la observación realizada. La profesora se expresa en un tono de voz suave, nunca grita, ni sostiene la mirada de manera amenazante, ni da órdenes. En lugar de esto, realiza sugerencias a los niños, siempre destaca las normas de comportamiento y lo que pueden o no hacer. No pone en evidencia a un niño que se comporta mal, sino se refiere a la acción sin personalizarla. Busca la manera de expresar aquello que no está bien transformándolo en algo positivo. Intenta que los niños tomen conciencia de las consecuencias de sus actos, les realiza preguntas individualmente sobre su manera de proceder, conversando con todo el grupo sobre si lo que hacen está bien o mal y realiza acuerdos con y entre los niños, intentando evidenciar las consecuencias de hacer o no una cierta acción. A continuación, las situaciones 1 a 4 corresponden a ejemplos donde la profesora conversa con los niños y les explica acerca del cuidado del mobiliario, y de los otros.

Situación 1 (D1):

Los niños hamacaban las sillas. Había bullicio.

La profesora se cruza de brazos.

- D1: *¿saben una cosa?* (se cruza de brazos, callada, esperando la atención de todos los niños, quienes continúan conversando).

-D1: *¿a ver me escuchan?*

Los niños dejan de conversar.

-D1: *Por estas sillas pasan muchos nenes, y si yo las hamaco le aflojo los tornillos. Mira Susana está jugando con la silla. No hay que arrastrar las sillas, son para sentarse, hay que cuidar las cosas del jardín.*

-Alejo: *mi papá se llevó las sillas del jardín porque estaban rotas y las arreglo.*

- D1: *menos mal que esta el papá de Alejo!!!*

En la situación 1 la profesora “explicó” la importancia de cuidar el mobiliario, sin gritar, ni castigar, obteniendo que los niños interrumpen la acción que estaban realizando por su decisión y reflexión. Sin embargo, la “explicación” de las normas, no garantiza aceptación en lugar de obediencia, porque las reglas se exponen en lugar de construirse. La profesora argumentó una posición, pero no dio lugar a que se conversara sobre ella. Sin embargo, los niños aceptaron lo que ella decía. La situación muestra que es muy difícil escapar de la cultura patriarcal en la cual la institución está inmersa, cultura que está social e institucionalmente legitimada. En estos casos, sería posible hacer intervenir a los niños e intentar que asuman la responsabilidad de la creación, del cumplimiento y de la elaboración de las

normas, así como de las consecuencias de no respetarlas. Esto no significa que todo deba quedar a cargo de los niños, sino que ellos participen en la medida de sus posibilidades.

La situación 2 pone de manifiesto que la profesora no pasa por alto ninguna situación, explicando lo que otro puede sentir. En este caso, evita que los niños puedan sentirse mal por su vestimenta.

Situación 2 (D1):

Una niña le dice a otra niña:

Niña: tu pantalón es viejo y feo.

La docente la escucha:

-Ojo con lo que le decís, porque duele, porque cada uno trae lo que su mamá le pone.

La situación 3 ejemplifica intervenciones que la profesora realiza, para evitar acciones claramente violentas entre los niños, como los *juegos de manos*, o *tirarse el pelo*.

Situación 3 (D1):

Unos niños se tiran del pelo.

La docente sale de la sala. Los niños se paran, comienzan a tirarse del pelo un niño a otro.

La docente ingresa a la sala y el niño afectado le cuenta lo sucedido.

D1: ¿hay que tirar el pelo?

Niño: no..

D1: Y porque le tiras el pelo, le duele!!

La situación 3 también evidencia que la profesora no pasa por alto las situaciones de agresión y que además enfatiza las consecuencias: *le duele*. Todas las situaciones similares que ocurrieron durante nuestra estancia, las resolvía de esta manera: realizando preguntas, acerca del comportamiento de manera personal o grupal en algunos casos, e insistiendo en lo que el otro siente frente a una cierta acción.

En esta sala, las normas de comportamiento solían tratarse en el grupo, conversando. En situaciones de desorden y barullo, la profesora espera, con los brazos cruzados (gesto que indica su rechazo a lo que ocurre), hasta que los niños se calmen, y modifiquen su actitud. Siempre insiste en que hay que escuchar cuando otro está hablando. Cuando los niños están desordenados, apela al humor, en general se observa respeto por el niño. La situación 4 es un ejemplo de lo antes mencionado.

Situación 4 (D1):

La profesora y el grupo sentado en el piso en semicírculo, estaban leyendo diarios personales que cada niño junto a la familia, habían confeccionado. En determinado momento de la lectura, algunos niños comienzan a jugar, hablar, gritar, empujarse.

-D1: bueno voy a esperar... es una lástima.

-Alumna: es una falta de respeto.

-D1: si es una falta de respeto porque Lucio hizo este hermoso dibujo y no lo podemos terminar de leer.

-D1: No no, cuando hablamos, hablamos, cuando escuchamos, escuchamos, en la hora de la leche hablaron un montón, ahora es hora de escuchar!

Los niños responden, haciendo silencio, sentándose en sus lugares, escuchando con atención lo que la profesora relataba.

Puede interpretarse como la profesora les llama la atención, vuelve a establecer las reglas, espera que los niños por sí mismos hagan silencio, habiéndoles dado previamente un momento para conversar y enfatizando la importancia de escuchar cuando otro habla, sin elevar el tono de voz, sin hacer referencia a uno u otro niño en especial. Pero siempre es ella quien establece las reglas, porque inconscientemente está en la cultura dominante en nuestra sociedad: la cultura patriarcal, aunque sus modos sean suaves y no violentos, es la profesora la que ocupa todo el lugar de la clase, la que toma todas las decisiones, la única referencia válida. Esto deja poco espacio para que los niños se apropien progresivamente de su lugar de seres libres y autónomos.

En la situación 5 se muestra cómo la profesora conversa con los niños acerca del comportamiento y lo que éste puede generar en los demás. Como en este caso, otras situaciones similares fueron resueltas por la profesora realizando preguntas, conversando con los niños acerca del comportamiento de manera personal o grupal en algunos casos, e insistiendo en lo que el otro siente frente a una cierta acción y las responsabilidades que debemos contraer para poder convivir sin hacer mal a los otros.

Situación 5 (D1):

Los niños están por salir al patio, la profesora antes de salir les pregunta por lo que no deben hacer afuera.

D1 ¿Cuáles son las cosas que se pueden y no se pueden hacer en el patio?

Niños: No se puede jugar a la lucha. (Anteriormente sentó a dos nenes porque jugaban a la lucha.)

D1: ¿no correr fuerte por qué?

Niños: me choco y me lastimo.

D1: ¿no jugar a la lucha por qué?

Niños: nos podemos lastimar.

Dos niños jugaban a los puñetazos.

D: Emilio e Ignacio...

No treparse...

Las situaciones 6 y 7 ejemplifican cómo la docente valoriza los logros de los niños prestando mucha atención y siendo muy cuidadosa con las necesidades de cada uno. Se aprecian las expresiones de agrado por parte de la profesora frente a los logros de los niños. En la situación 6, una niña encuentra la ficha que corresponde, mientras que en la 7 se puede interpretar cómo interviene la profesora cuando la respuesta de un niño no es la adecuada.

Destacamos aquí que el hábito docente de reforzar positivamente es visto como una acción correcta por la institución escolar. Sin embargo, es el profesor quien absolutamente dice qué es bueno y qué es malo, qué es correcto y qué no lo es. Esta, no es una actitud de aceptación. La opinión del maestro, es sólo una más entre todas las opiniones del grupo de clase. ¿Cómo puede fortalecerse la autoestima, si se naturaliza la existencia de una referencia externa, única y absoluta para establecer el

valor o el desvalor de los logros, las acciones etc. con independencia de los niños?

Situación 6 (D1):

Jugando al dominó.

D1: *ahora tenemos que buscar el bebé y la mamá.*

Nombra a una niña, esta da vuelta una ficha.

Niña: *lo encontró!!*

D1: *aaahh lo encontró, muy bien. Muy bien!!! Ya nos está quedando formada la familia.*

Frente a situaciones que proponen un obstáculo, un problema, o ante el error, la docente tiende a presentarles otras situaciones, dándoles tiempo para que analicen su error, como se indica a continuación:

Situación 7 (D1):

Una niña quiere colocar una ficha que no correspondía al dibujo.

D1: *A ver, a ver esperen. Este es el mismo dibujo que este?* (pregunta a todos).

Algunos niños: *noooo.*

D1: *Y como tendría que ser?*

Una niña: *Igual que este. Señalando la imagen correspondiente.*

b) Presencia de acciones de aceptación y de negación.

Dentro de esta categoría se ubicaron D2, D4, D6 y D10. Estas profesoras también intentaban que los niños comprendieran las consecuencias de sus acciones y respetaran a los otros, pero frente a las “desobediencias”, actuaban inhibiéndolos. En esos casos, ellas recurren a alzar la voz y a sostener la mirada de modo amenazante y prolongado, o colocan castigos que inhiben a los niños, tales como: retirarlos de una actividad y “mandarlos al rincón” o enviarlos a la dirección, o fuera de la sala, o sentarlos a su lado, para “vigilarlos” de cerca.

Las situaciones 8 y 9 son ejemplos de la profesora D4. Ante determinadas situaciones, la misma profesora intenta generar pautas por el cuidado del ambiente y los otros, con los niños; a la vez que da órdenes y los pone en penitencia. En la situación 8, la docente quiere generar algún tipo de reflexión con los niños, pero, incorpora la posibilidad de “dejarlos sin patio”, en lugar de reflexionar acerca del cuidado del ambiente y de los materiales para crear y trabajar en la sala. En la situación 9, directamente no conversa con los niños y los separa de la actividad, en lugar de discutir la importancia de respetar el turno y esperar a los demás. Además, los menoscaba con la expresión “De acá a la sala de tres!”

Situación 8 (D4):

Dos niños están jugando con la goma eva que estaba dentro de un recipiente, la tiran en la mesa y se colocan los recipientes en la cabeza. La profesora no estaba en la sala cuando ingresa y percibe la situación:

D4: *¿quién tiró la goma eva para arriba y le llenó la cabeza a este amigo, de goma eva? ¿Qué dijo la señora, había que tirar la goma eva?*

Varios nenes: *noooooo.*

D4: *Que feo si siguen así se van a quedar sin patio.*

Situación 9 (D4):

Los niños están lavándose las manos para desayunar.

D6: *el que no se lavó las manos se queda sentado esperando.*

D6: *el que se lavó las manos ya se va a sentar en su mesa.*

Tres nenes sentados en el piso jugaban. Se paran. La profesora toma a uno de los niños del brazo y lo sienta en su mesa.

D6: *Sentate bien!*

A los dos restantes los para uno en cada rincón de la sala mirando la pared.

Uno de los niños que estaba en el rincón, comienza a sacar las camperas del perchero que estaba a su lado.

(La profesora lo mira)

-D6: *jde acá a la sala de tres!*

La situación 10 muestra otra forma de negación. La profesora no conversa con los niños sobre por qué no está bien pelearse o conversar; directamente los aparta de la tarea y los cambia de lugar. En ningún momento pide ser escuchada, sólo insinúa el nombre de la canción que hace referencia al silencio (*don Fulgencio*), en lugar de solicitar silencio. Indica a los niños dónde deben ubicarse y al lado de quién deben sentarse, para evitar que conversen, en lugar de permitir que cada niño decida compartir la tarea con quien desee y asuma las consecuencias.

Situación 10 (D2):

Los niños están sentados en ronda, unos se peleaban, la profesora los separa, sentándolos lejos entre sí.

El grupo charlaba sobre una visita al museo de bellas artes. Habían realizado una lista con las cosas que habían visto allí.

La profesora acomoda y cambia a los niños de lugar.

Los niños hablaban.

D2: *Se sientan bien en la ronda, bien sentados. Josefa al lado de Agostina no, porque charlas. Lucio sentaté al lado de Valeria. Ahí. Chiara acá. Azul acá. Sentate ahí. Josefa sentaté mas para allá.*

Bueno los acabo de cambiar.... Al que no le gusta puede elegir ahora, jse queda o se va!. Si se queda, hace silencio, sino se va.

Vino don Fulgencio. (Refiriéndose a una canción que habla del silencio).

Cantar canciones cuando se quiere atención, parece una práctica inocente y hasta apropiada. Sin embargo, revela un cierto grado de manipulación, porque cuando uno quiere que otro le preste atención, simplemente lo pide, sobre todo en niños de esta edad. Con respecto a los cambios de lugar y a ordenar donde y con quien debe estar cada uno, esta es una práctica frecuente en todos los niveles educativos. En lugar de otorgar libertad para estar o no estar con otro, y para decidir si la integración de cierto grupo es beneficiosa para sí o no, es el profesor quien determina con quien y dónde alguien debe sentarse para que “no se porte mal”.

Así es el profesor quien asume responsabilidades por el niño o el estudiante, cuando dicha responsabilidad no le es propia. Esta práctica que las instituciones ven como inocente, e incluso como apropiada, tiene profundas raíces autoritarias, de negación y de anulación del otro. No es preciso llegar a los golpes directos para ejercer violencia, ni para librar a los estudiantes de la responsabilidad de sus actos. Sistemáticamente, en la escuela se impide que desde el comienzo los niños se responsabilicen progresivamente de sus actos y de las consecuencias de los mismos, desde algo tan básico como con quién alguien decide o no, compartir sus tareas.

La situación 11 es otro ejemplo, donde la profesora decide por los niños, e impone sus reglas con tono autoritario, para evitar una acción por parte de los niños.

Situación 11 (D6):

La profesora toma asistencia. Unos niños juegan con sus manos.

D6: Ariel, sentate en esta mesa, vamos a sentarlo en un lugar donde esté tranquilo.

(los niños se quedan en silencio).

Ariel se levanta de su lugar y le dice a la profesora que se quiere sentar en el lugar que estaba.

D6. No, desde que llegaste estás haciendo burla.

Un niño (se acerca a la profesora):

-el me escupió!

D6: vos cállate y sentate!

Las profesoras de este grupo, siempre enfatizaban verbalmente ciertos valores, tales como no golpear a sus compañeros, respetarlos, ayudarlos, compartir, esperar turnos para hablar, respetar las opiniones de los demás. Los tonos imperativos, las acciones de control del lugar donde el niño debe o no estar, así como las sanciones que aplican, son acciones de negación. Es importante destacar que la acción es producto de una emoción y que en todo conocimiento, aún en el relativo a la moral y a la ética, las formas operatorias actúan interrelacionadas con las predicativas. El hacer precede al decir, y ambos, son relevantes en el desarrollo conceptual.

Por otro lado, se observa que permanentemente las profesoras remarcaban las pautas de comportamiento y se las recuerdan a los niños ante cada situación conflictiva, en lugar de conseguir una reflexión conjunta. La situación 12 es muestra a la profesora explicando y reiterando las normas de comportamiento antes del desayuno.

Situación 12 (D4):

Están por desayunar:

D4: Si estamos bien sentados, y mi pie no molesta al del compañero podemos empezar. Recordemos modales en la mesa: estamos bien sentados, no gritar, no pararse, no hablar con la boca llena.

Ya hemos discutido el escaso aporte que suelen hacer los adultos cuando monologan sobre las pautas, si finalmente las imponen, sólo se genera obediencia. Para Maturana, las explicaciones son reformulaciones de la experiencia que son aceptadas por el observador, en este caso, por el niño.

Lo que muchos padres y maestros entienden por “explicar” las normas, no es tal cosa. Sólo es exponer los argumentos propios para que se acate una orden, pero sin dar lugar a la confrontación de puntos de vista, es decir, sin argumentar genuinamente. No sólo dictaminan las normas de comportamiento, sino también qué deben hacer exactamente los niños en una tarea. La situación 13 refleja esta situación durante un juego, donde los niños podrían interactuar con otros, y elaborar las reglas y características del juego, en lugar de acatar las órdenes de la profesora. Se aprecia cómo la profesora impone su idea ignorando que el niño está feliz! por el desafío armar un rompecabezas grande, ella no conversa, ordena!

Situación 13 (D6):

Están armando rompecabezas.

La profesora les ofrece un rompecabezas grande para que puedan armarlo entre todos.

D6: les voy a dar un rompecabezas grande para armar entre todos.

Laureano: Vamos a armar un rompecabezas grande!!!

Los niños colaboran y se ayudan entre si para armarlo.

-Juan: Laureano tiene muchas piezas!!

-D6: No es la cosa tener poco o mucho, hay que armar entre todos.

Juan: ya le dije a la seño (dirigiéndose a una niña).

Maria: que te dijo?

Juan: que hay que compartir!!

En las situaciones 14 y 15, vemos cómo la profesora argumenta acerca de las bondades de una norma porque “lo dijo mamá”, en lugar de considerar por qué no sería apropiado actuar de tal o cual manera. También se observa que la profesora habla en primera persona, es decir, se coloca como referencia, dejando de lado a los niños, ella es el modelo a seguir. En otros trabajos (Otero, 2006) hemos documentado esta acción en los profesores universitarios, que “dando” clase magistral frente a más de 200 estudiantes, dicen “bueno, acá tengo mi polinomio y ahora voy a encontrar mis ceros”, en ningún momento usan la segunda persona del plural para involucrar al conjunto.

Situación 14 (D6):

Un niño le pega a otro niño.

D6: ¿qué hacemos?

niño: él me sacó la lengua!! (Llorando)

(El otro niño hace un gesto de puchero).

D6: que feo, justo esta mamá allá afuera. ¿Querés que le digamos? No se le saca la lengua a los compañeros.

El niño mira al piso.

Situación 15 (D6):

Están tomando la leche.

D6: no podemos comer y hablar a la vez. ¿Cómo hago?

Laureano: no hablo.

D6: cuando mamá les dice que no jueguen con la comida, no hablen con la boca llena, ¿ustedes siguen?

La mayoría de los niños: nooooo.

Las profesoras D2, D4, D10 y D6 reforzaban positivamente (expresando su agrado) los logros de todos los niños y escuchaban con atención a todos por igual. Sin

embargo, ¿por qué el agrado de la profesora sería más valioso que el agrado del propio niño frente a una tarea? La respuesta es simple, porque los maestros se colocan en el lugar de quien tiene el poder de dictaminar, incluso en asuntos completamente subjetivos, como una valoración estética. La opinión de la profesora, es sólo una más en el universo de opiniones de la sala. Esta situación se refleja en la situación 16 donde las profesoras dan su veredicto sobre cada trabajo que les muestran los niños, quienes buscan esta aprobación. Lo mismo ocurre en otros dominios de conocimiento, aparte del estético. Si la opinión de alguien en la sala, por cuestiones jerárquicas, vale más que la de los demás, hay negación y no hay una socialización genuina.

Situación 16 (D4):

Los niños están dibujando sobre la primavera. Un niño se para y le muestra a la profesora su producción.

-D4: *Que hermoso, me encanto!! Qué bueno que esta!!!*

(Así felicita a cada uno de los niños que le muestra su producción).

-Lucila: *Ahora lo aplastamos.*

D4: *muy bien lo aplastamos para que quede pegado!!!*

(Un niño termina una flor y se la muestra)

D4: *¡precioso! ¿Querés ir a mostrarle a la señora Cecilia???*

Julio: *siiii!!!*

(Luciana le cuenta como hizo su dibujo).

D4: *excelente Luciana!! Bárbaro, me encantó!!!*

En lo que se refiere al error, las profesoras parecían atender las dificultades de los alumnos, ofreciendo sugerencias y problematizando la situación. A veces, conversaban con el grupo tratando de obtener diferentes puntos de vista. Sin embargo, en la situación siguiente, la profesora impuso su idea. ¿Por qué no puede tener nueve patas la mesa? Podría haberlo discutido, e ir sacando apoyos para establecer el número óptimo. Nuevamente, la maestra impone sus ideas, frente a una situación rica y discutible.

Situación 17 (D4):

Juego libre con ladrillos:

Fabio está haciendo una mesa de 9 patas.

D2: *¿Cuántas patas tiene la mesa en la que estas sentado?*
(Lo ayuda a contar).

Fabio arma una mesa nuevamente con muchas patas.

D2: *No Fabi (le desarma la mesa). Proba a ver cuántas patas tenía que tener la mesa, ¿te acordás? ¿4 patas!*

Fabio: *sí.*

D2: *Bueno fíjate como podes hacer?*

La profesora le pone dos patas en diagonal

D2: *Fíjate como podes hacer para que no se caiga. Anda probando como podes hacer para que no se caiga.*

En general, las profesoras proponían tareas que demandaban participación de los niños y pautaban las reglas antes de realizarlas. En consecuencia, los niños parecían trabajar ordenados y respondiendo a los distintos pedidos de las profesoras, pero en realidad cumplían las órdenes. La situación 18 muestra como el supuesto clima de participación y creatividad queda abolido cuando la profesora indica qué es lo que deben hacer y cómo hacerlo.

Situación 18 (D4):

La profesora está realizando una técnica gráfico plástica, que posibilitaba a los niños pegar goma eva de colores a modo de decorar una corbata que serviría para accesorio en el día de la primavera. Hay un clima agradable dentro de la sala, la profesora les hace escuchar música clásica, que acompaña la tarea.

Todos participaban activamente, solamente un niño, se encontraba dando vueltas alrededor de la mesa. La profesora no lo ponía en evidencia, simplemente le solicitaba que se siente para poder realizar la tarea.

D4: *vamos a hacer lo mismo que la otra vez, decorar con plasticola y goma eva, esta vez tenemos corbatas que vamos a usar para festejar la llegada de la primavera.*

D4: *a ver los ayudantes de hoy, me ayudan a repartir los lápices?*

Los niños involucrados reparten los lápices a sus compañeros.

Luego de un tiempo la profesora les dice:

D4: *el que ya escribió el nombre guarda el lápiz, porque no lo vamos a necesitar.*

(Los niños que terminan se levantan y guardan el lápiz. Respondiendo a la solicitud de la profesora).

D4: *¿qué podemos dibujar que represente la primavera?*

Niños: *un corazón, una flor...*

D4: *primero hay que dibujar un corazón y después rellenarlo.*

D4: *primero hacen un dibujo con la plasticola y después pegan la goma eva.*

A simple vista, las situaciones anteriores parecen ocurrir en aceptación. Sin embargo, los niños preguntan si pueden o no dibujar. ¿Es esto razonable? Dulcemente, entre música y dibujos, la maestra continúa ordenando qué se puede y que no se puede dibujar. Si no, ¿por qué un niño sentiría que tiene que preguntar algo que responde a su deseo y creatividad?

En una actitud opuesta a la docente anterior que controla todo, la profesora D10 solía no prestar atención a algunas situaciones conflictivas, como si las minimizara. En la situación 19 se aprecia que frente al desorden de los niños, la profesora no conversó sobre las pautas. Esto hacía que los niños desviarán su atención hacia cualquier objeto o acción de su preferencia. No todos los niños participaban de la tarea, tal vez porque no sabían que hacer.

Situación 19 (D10):

Ingresa a la sala después de jugar en el patio.

La profesora les comenta que van a hacer adornos. Les solicita que junten las mesas a lo largo. Luego les reparte a cada uno boligomas y tijeras.

Un niño se acerca a mí e intenta cortarme el pelo. Luego se va y quiere cortárselo a una compañera.

niña: *noooo!!*

Se pone a jugar con las tijeras con otro compañero.

D10: *La tijera arriba de la mesa Jesus...*

Leonel agarra el pelo de Juana y le corta un mechón de pelo.

La profesora se acerca al niño:

D10: *cuidado con la tijera, arriba de la mesa.*

El niño quiere continuar con su actitud y mira si la profesora no lo está mirando.
 Algunos niños juegan con las tijeras intentando cortar los envases de boligoma.
 Mientras esto sucede, la profesora les reparte a todos papeles de colores.
 D10: *¡nadie toca nada! ¿Me escucharon?*
 Los niños dejan todo arriba de la mesa.
 Un niño le quita la boligoma a otro.
 niño: *damela!!!* (le da un puñetazo al que le saca la boligoma).
 La profesora los mira pero no les dice nada.
 Algunas niñas: *¿Podemos empezar?*
 D10: *¿por qué están tocando las cosas si todavía no dije que podemos empezar? ¡Pueden empezar!.*
 D10: *Tengo flores, mariposas y hojas.*
 Daina: *yo quiero flores.*
 D10: *bueno dale.*
 Luego de esto les muestra como tienen que decorar los elementos que les proporciono.

Esta profesora pedía a los niños las cosas sin elevar el tono de voz, ni amenazar con la mirada. Pero, en su intervención frente a la agresión entre los niños, ella oscila entre restarle importancia, y en otras situaciones conflictivas, explica las reglas y las repite ante cada situación. Pero, las pautas no eran aceptadas por los niños, puesto que constantemente se presentaban conflictos y agresiones entre ellos. A veces, la profesora tomaba a los niños del brazo y los separaba, pero no mencionaba la verdadera razón, sino otra. Ella parecía privilegiar la relación autoridad/obediencia y frecuentemente decía *“la que manda soy yo”*.

En síntesis, el clima en la sala no es armonioso, aunque la profesora se muestra muy tranquila y nunca parece desbordada por el enojo. Pero como no hay reglas, ni acuerdos, los niños actúan a su aire y se desbordan, sin espacio para reflexionar acerca de las consecuencias de sus acciones, pues allí la profesora actúa porque sí, porque ella *“manda”*.

c) Predominio de acciones de negación

Esto se observó en las salas de las profesoras D3, D5, D7, D8 y D9, quienes frecuentemente intervenían negando a los niños.

Frente a situaciones conflictivas, siempre las resolvían aislando al niño de la actividad, lo castigaban amenazándolo, o enviándolo a dirección, o lo sacaban fuera de la sala, o lo dejaban *“sin patio”*, poniéndolo en penitencia mirando a la pared, aislándolo del grupo.

El tono de voz que usaban era siempre elevado, frecuentemente amenazaban con la mirada y ubicaban a su lado a los niños que se comportaban de manera no deseada, o los ponían en evidencia para mantenerlos controlados. En situaciones de agresión entre los niños, las profesoras consideraban ellos debían resolverlo solos y restaban importancia a tales episodios. Esto es inapropiado porque estas profesoras asumen las responsabilidades de los niños, en lugar de hacerse cargo de las propias.

Las profesoras siempre captaban la atención de los niños elevando el tono de voz, y los cambiaban de mesa para evitar que conversaran. Como vemos a continuación en la situación 20, *“todas las mañanas”* la señorita decide quién se sienta con quién. Además el *“juego”* de sacar primero las cartucheras, es para saber quiénes llevan los materiales que solicitó a los padres, para determinar quién cumplió y quién no.

Situación 20 (D3):

Los niños están sentados en las mesas a elección de ellos.
 D3:- *sacamos las cartucheras de la mochila, porque todavía no las empezamos a usar,* (hay una expectativa tremenda, entonces tomamos asistencia con las cartucheras para ver quien cumplió)
 Todas las mañanas la señorita decide quién se sienta con quién.
 D3: *vos vas a venir acá,* (sentando al niño en un lugar y los distribuye en diferentes lugares a los que ellos habían elegido cuando llegaron).

En la situación 21, la profesora no sólo retira a los niños que no tienen un comportamiento adecuado durante la tarea, sino que también decide dónde deben sentarse y en este caso lo hace poniendo a los niños de espaldas a lo que todos hacen. Por otro lado, utiliza un tono de voz elevado e intimidatorio para dirigir las acciones. Ocurren en simultáneo varias situaciones de agresión entre los niños, lo que permite interpretar que las acciones de la profesora no son funcionales al entorno. La obediencia genera enojo, agresividad, malestar. En lugar de dialogar con los niños, construir las normas de convivencia, otorgarles libertad o decisión para participar de la actividad, es el profesor quien asume responsabilidades por ellos, cuando dicha responsabilidad no le es propia.

Situación 21 (D7):

La profesora se dispone a relatar un cuento. Una niña toma del cuello a otra.
 Valeria se queja porque Sofía le toca el pelo.
 D7: *¿vos viniste acá para pelearla a Valeria? ¿Ustedes quieren escuchar el cuento?* (dirigiéndose a las niñas). *Si no se van las dos.*
 Valeria se queja porque Sofia le vuelve a tocar el pelo.
 D7: *bueno ¡basta!* (elevando el tono de voz).
 Toma una silla, y la coloca detrás del grupo, quedando la niña que no hizo caso de espalda a los demás niños y a ella.
 D7: *¡sentate acá!*
 Se sienta y corre la silla para adelante.
 D7: *no te muevas más, porque sinó querés que te toquen, no vengas al montón!*
 La nena adelanta la silla una vez más.
 D7: *te movés y te hecho de la sala, porque lo estás haciendo a propósito!!!*
 La nena trata de estirar su cuello para poder ver el libro que la profesora contaba, sin lograrlo ya que el grupo y la profesora estaban de espaldas a ella.

Cuando algún o algunos niños estaban imposibilitados de realizar algún pedido o tarea, por lo general las profesoras D3, D5, D7, D8 y D9, solicitaban a otro compañero que realice el pedido, sin contemplar tiempo y espacios

subjetivos. En cuanto a la intervención frente al error, este grupo de profesoras siempre les decía cuál era el error y cómo hacer para corregirlo, comparaban el error al pedirle a otro niño que realice la misma tarea. También tratan de evitar el error, indicando todas las acciones a seguir, como se aprecia en la situación 23.

Situación 23 (D3):

La profesora está trabajando con álbumes de figuritas. Ingresa a la sala con los mismos y los reparte. Una vez que termina de repartir los álbumes les reparte figuritas.

A cada niño le dice qué número de figurita es y dónde va pegada en el álbum.

La profesora comenta a la observadora que la obligan a trabajar con los álbumes pero:

-D3: con los nenes de cuatro es un desastre. Con los de 5 bueno... pero lo tenemos que hacer.

Niña: seño esta ya la tengo.

-DA: bueno mostrarme la página, no puedo estar en todas.

Con relación al aprendizaje de la lecto-escritura, estas profesoras siempre indicaban a los niños que “copien” palabras del pizarrón e incluso les obligaban a borrar aquello que estaba “mal escrito” o en espejo. Además de negar la autonomía, tanto en el juego con las figuritas, o en durante la lectura, o en la lecto-escritura; las adjetivaciones negativas de las docentes delante de los niños, estableciendo una distinción entre edades o por medio de la expresión “con los de cuatro es un desastre” son muy desafortunadas ¿cuál es la razón de ser de esos niños en la sala? ¿No habría actividades para lograr un desarrollo en todos los niños de sala integrada?

Por ejemplo, la profesora D3 adjetiva negativamente a menudo delante de los niños, sobre ellos mismos.

Situación 24 (D3):

Un niño le muestra una moneda a su compañera de mesa.

D3: guarda esa moneda o me la quedo yo.

El niño responde con dificultad en su habla.

La profesora me comenta que el niño no habla nada.

D3: un desastre!!!

El niño intentaba decirle a la profesora si le guardaba la moneda ella.

D3: ¿me la das?

El niño asiente con la cabeza.

D4: bueno pero acodarte antes de irte que yo tengo tu moneda. Yo las voy a poner acá arriba. (de una repisa.)

El niño trata con dificultad de decirle que tiene tres monedas.

D3: eh?? (Se rie).

P: Teo te oedas. (el niño quiere decir “tengo tres monedas”!)

La burla es un acto de negación. Ese niño necesita ser comprendido y tiene intenciones de conversar con la profesora. De hecho está obedeciendo a su requerimiento de guardar la moneda, pero no es comprendido y el tono intimidatorio podría ser un obstáculo importante para él. Cuando los niños tenían dificultades, la profesora elevaba excesivamente el tono de voz, descalificaba, o comparaba a sus alumnos con los niños de menor edad. Estas

situaciones se repitieron durante el período de observación. La situación 25 es otro ejemplo en igual sentido.

Situación 25 (D3):

Los niños están desayunando.

D3:- bueno ¿qué dijimos de jugar con las tazas? Ahora hay nenes que no entienden? ¿Puede ser que no entiendan? Nenes de cuatro y cinco años. Puede ser que no entiendan, que sean como bebés, que tengan que ir a sala de tres para entender que con la taza no se juega. Que la taza se queda en el lugar.

D3:- no se juega con el dulce! No entendés! (un nene revolvía el dulce de leche que estaba sobre la mesa). (Todo esto en un tono de voz elevado)

En ocasiones se contradecía, ya que al ser sala integrada de 4 y 5 años, a veces los comparaba y ponía en evidencia descalificando a los niños de 4 por costarles lograr algunos objetivos. Y en otras oportunidades decía que los de 5 años eran menos competentes que los de 4 años.

6. CONCLUSIONES

A partir de observaciones de clases de diez profesoras, en salas del último año del nivel inicial, en seis jardines públicos de la ciudad de Tandil, se han descripto y analizado aspectos emocionales, adoptando la Biología del Conocer de Humberto Maturana. Los resultados muestran que todas las profesoras desarrollan su práctica en la *cultura patriarcal*. Un aspecto que las diez docentes conservan en su práctica, es el establecimiento de normas y pautas de comportamiento de manera externa al niño y la petición de obediencia a dichas normas. En todos los casos, las reglas son obedecidas por acciones más o menos persuasivas o más o menos imperativas. Estas maneras no son ni social ni institucionalmente cuestionadas, porque se encuentran naturalizadas y legitimadas desde la cultura patriarcal. Las profesoras las ejecutan con naturalidad frente al observador no participante, es decir, no son conscientes de las acciones de negación que ejercen y que recíprocamente también ejercen los niños.

La mayor parte de dichas pautas y reglas, podrían ser aceptadas e incluso construidas por los niños, en lugar de obedecidas. Así, el maestro ocupa todo el lugar en la clase, y los niños tienen muy poco espacio para ejercer su libertad y la responsabilidad correspondiente. El maestro es la referencia exclusiva de los niños, y monopoliza todas las decisiones: qué y cómo hacer una tarea, qué está bien y qué está mal, donde se puede sentar un niño y con quién, qué es lindo o feo. El

tratamiento del error sigue la misma tónica que el establecimiento de normas y en general se busca evitarlo, en lugar de aprovecharlo.

Muchos de los rasgos identificados en este nivel tienen continuidad en los niveles sucesivos de la escolaridad, y serían funcionales al escaso desarrollo de la libertad con responsabilidad, la autonomía, la creatividad, y la autoestima que la escuela promueve.

Vergnaud, G. (2000). Lev Vigotsky Pédagogue et penseur de notre temps. Hachette Education: Paris.

7. REFERENCIAS

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée Sauvage.

Damasio, A. (2001). *El error de Descartes*. Editorial Crítica, Barcelona.

Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Editorial crítica: Barcelona, España.

Maturana, H. R. (1991) *El Sentido de lo Humano*. Editorial Dolmen, España.

Maturana, H. R. (1995). *La realidad ¿objetiva o construida? I y II. Fundamentos biológicos de la realidad*. Ed. Anthoropos, Universidad Iberoamericano, Iteso: México.

Maturana, H. R. (2001). *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Editorial UFMG: Belo Horizonte.

Maturana, H. R. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Editorial Dolmen: España.

Maturana, H. R.; Verden-Zöler, G. (2011). *Amor y juego, fundamentos olvidados de lo humano*. Ed. Granica: Buenos Aires, Argentina.

Maturana, H. R.; Dávila Yáñez, X. (2008). *Habitar Humano seis ensayos de Biología cultural*. Editorial J.C. Sáez: Chile.

Otero, M. R. (2006). Emociones, Sentimientos y Razonamientos en Didáctica de las Ciencias. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 1 (1), pp. 24-53.