

LOS LÍMITES,
UN MENSAJE DE CUIDADO

Claudia Gerstenhaber

PRESENTACIÓN¹

Los interrogantes acerca del problema de los límites están presentes en los intercambios cotidianos entre padres y maestros. Esta constante preocupación da cuenta de la importancia que los adultos le otorgan a una adecuada puesta de límites en el ámbito educativo. En los últimos tiempos se ha establecido un consenso en la comunidad acerca de las implicancias que los modelos de intervención docente tienen en el desarrollo presente y futuro de los niños. Se ha reconocido el papel que juegan los mensajes que se transmiten, para guiar los procesos de aprendizaje de las pautas y normas culturales.

Cuando limitamos las acciones de los niños, les estamos transmitiendo un mensaje. Lograr que los límites que ofrecemos sean portadores de un mensaje de cuidado hacia el niño, implica no sólo esfuerzo y dedicación por parte del maestro², sino además, la adquisición de saberes. Nos proponemos aportar a los docentes los elementos necesarios para construir un saber que les permita reflexionar acerca de su propia práctica y crear las condiciones para que los niños se apropien de las normas y valores de nuestra cultura.

No nos resignamos a dejar de soñar con un orden social más justo. Para convertirnos en protagonistas constructores de una cultura deseada parece imprescindible poner la mirada en las instituciones educativas. Desde allí nos proponemos trabajar para recuperar nuestro “poder” de educar. Es decir, asumir el compromiso que significa ejercer un poder sobre nuestros propios actos para realizar aquello que efectivamente podemos hacer porque depende de nosotros. Este emprendimiento, en el marco de un contexto político social cuyos valores éticos se desdibujan, resulta un verdadero desafío que esperamos compartir con la comunidad educativa.

Vivimos tiempos turbulentos. Hemos sido testigo en estos últimos años de conflictos graves suscitados entre docentes y alumnos, sobre todo en los niveles superiores, que evidencian que nuestros niños y adolescentes presentan dificultades para incorporar normas básicas de convivencia.

¹ Algunas secciones del presente libro son una ampliación del texto : “El tema de los límites en el Nivel Inicial” publicado por Editorial Didactilibros (1997)

² Para referirse a la función docente utilizaremos indistintamente el género femenino o masculino.

Pensamos que podemos hacer algo al respecto si nos proponemos comenzar a mejorar los procesos de socialización desde el Jardín de Infantes. En este sentido planteamos una tarea con un enfoque preventivo.

Nos proponemos ofrecer instrumentos para la acción. Construir respuestas posibles a interrogantes sobre cuestiones, en algunos casos polémicas: qué permisos y prohibiciones es conveniente establecer, cómo guiar a niño para que logre el control sobre sus propios actos, cómo intervenir ante los desafíos o el negativismo infantil, cómo enseñar al niño respeto y solidaridad hacia los otros. Cada respuesta abrirá nuevos interrogantes. Esperamos que las nuevas preguntas que surjan alienten al lector a ensayar formas creativas y eficaces para abordar las problemáticas del aula. En la conciencia de que no existen respuestas únicas, se da por entendido que el abordaje de esta temática siempre quedará incompleto, y sometido a permanente debate.

Las propuestas que ofrecemos pretenden alejarse de los consejos o recetas que presentan un “perfil docente” en términos ideales, estableciendo prescripciones tales como: el maestro deberá ser tolerante, respetuoso y comprensivo. Sabemos que los consejos sobran. No se puede ignorar que los maestros se enfrentan cotidianamente con una tarea muy compleja. El contacto permanente con los niños pequeños resulta, por momentos, sumamente placentero pero también desgastante. Diariamente, los maestros, nos encontramos protagonizando escenas que nos despiertan sentimientos de enojo, malestar, cansancio e irritación.

El abordaje de los límites en el ámbito escolar está determinado por múltiples factores -personales, sociales e institucionales-, y constituye a su vez un factor de considerable incidencia en los procesos de aprendizaje: configura el clima del aula y marca el estilo de las relaciones interpersonales. Asumiendo la complejidad del tema, queda claro que esta problemática no puede resolverse con miradas parciales. Es necesario recurrir a diversos enfoques teóricos para alcanzar las respuestas más adecuadas a las necesidades que hoy se presentan en el marco del aula. Se aportarán algunos conceptos teóricos sobre el desarrollo emocional e intelectual del niño y el funcionamiento de las instituciones educativas. Es necesario aclarar que estas producciones teóricas no se tratarán extensamente, ya que no es el propósito de este libro. Esperamos evitar simplificaciones que pongan en riesgo la fidelidad de las fuentes citadas.

Las diferentes perspectivas teóricas que orientan y dan fundamento a las propuestas aquí planteadas surgen de tres fuentes principales. Cada una de ellas contribuye a aportar los elementos requeridos para profundizar la comprensión de esta problemática.

1. A fin de comprender la vida emocional del niño, y sus relaciones tempranas con el mundo en sus aspectos profundos -conscientes e inconscientes-, se incluyeron los desarrollos de la psicología dinámica de Sigmund Freud y sus seguidores, especialmente Anna Freud, René Spitz y Erik Erikson, y las aportaciones de la escuela psicoanalítica inglesa, John Bowlby y D.W. Winnicott. En la medida en que estos aportes permitan que el docente logre comprender los sentimientos de los niños, se sentirá en mejores condiciones para ofrecerles límites más adecuados.

2. Se apela, por otro lado, a las investigaciones centradas en el desarrollo cognitivo, tales como los estudios de Piaget, y los de Bruner sobre cognición y educación. Estas aproximaciones se incluyen con el propósito de que, al entender cómo aprende un niño, sea posible organizar las acciones más adecuadas para que se apropie de los valores y normas de la cultura de acuerdo con sus posibilidades.

3. El análisis institucional, especialmente los estudios desarrollados en la Argentina por Lidia Fernández y Graciela Frigerio, permite abordar el problema de los límites en el marco de una dinámica de las instituciones, puesto que los docentes, al hallarse integrados en ellas, participan de sus modos particulares de enfrentar situaciones conflictivas. Se advertirá entonces que el maestro no aborda el problema de los límites en soledad: por el contrario, sus modelos forman parte de una cultura institucional. Esta cultura institucional consiste en un modo propio que, en cada establecimiento, tienen las personas de hacer las cosas. Las respuestas que los docentes construyen individualmente no son, por lo tanto, el resultado de una elaboración personal sino el producto de un proceso que ocurre dentro de las instituciones, y mediante el cual se socializan ciertas prácticas. Por eso puede hablarse de lo que los docentes hacen o dicen “habitualmente”.

El contenido de este texto es el resultado de un trabajo dedicado a la búsqueda de modelos aptos para llevar a la práctica. En esta experiencia están presentes las historias de niños, padres, estudiantes del profesorado y maestros: con

estos últimos hemos compartido durante años la preocupación y el compromiso de reflexionar acerca de nuestras propias acciones. Asumimos que muchos saberes se construyeron a partir de nuestros errores y de las reflexiones que ellos provocaron. Las escenas que se relatan en el texto son el reflejo de situaciones que efectivamente hemos vivido, sus interpretaciones se basan en sentimientos reales, y expresan nuestras dificultades y aciertos. Hemos cambiado los nombres de los personajes, pero no porque estas historias intenten describir a “otros”, por el contrario, en ellas aparecemos sobre todo nosotros. La posibilidad de encontrar espacios de diálogo en el marco de las instituciones educativas nos llevó a compartir dudas, temores, logros. Y, fundamentalmente, nos estimuló para continuar la búsqueda de respuestas. Mi reconocimiento a todos los que me acompañaron y en especial a mis alumnas que con sus preguntas y compromiso me incentivan a continuar reflexionando.

Claudia Gerstenhaber

CAPÍTULO I

LA IMPORTANCIA DE LOS LÍMITES

1. Las ausencias en la formación docente

Se ha hablado mucho acerca de la función socializadora del jardín de infantes. Sin embargo, para que esta función se desarrolle plenamente es necesario preparar a los docentes para intervenir eficazmente en los procesos de socialización del niño. Esta intervención debe sustentarse en el conocimiento del mundo interno del niño y de los procesos emocionales que se ponen en juego en sus relaciones con los otros. ¿Cómo se sienten los maestros para enfrentar esta tarea.

Muchos maestros principiantes muestran dudas e inseguridad para resolver los problemas que presenta el manejo y la contención del grupo. Se plantean preguntas e intentan con gran esfuerzo construir respuestas. ¿Cómo hacer para atraer la atención de los niños?, ¿cómo actuar frente a los conflictos que se suscitan entre los niños?, ¿cómo lograr que compartan materiales de juego, sean respetuosos de los sentimientos ajenos, etc.?, ¿qué hacer cuando se dispersan y no responden a la propuesta planificada?, ¿cómo lograr que respeten las pautas y normas impartidas por el maestro? ¿cómo ser un maestro justo y comprensivo?

Si prestamos atención a estos, y muchos otros interrogantes, nos veremos obligados a aceptar que tenemos una deuda pendiente con los maestros. Estas expresiones, podrían conducirnos a pensar que se trata de inseguridades lógicas y esperables para todo aquel que comienza una tarea nueva. Todo pasaje de la teoría a la práctica se caracteriza por despertar sentimientos de inseguridad, temor y ansiedad. Sin embargo podríamos reflexionar acerca de este hecho de otro modo. ¿Qué recursos teóricos han recibido los maestros para resolver los conflictos del aula?, ¿qué elementos poseen para contribuir al proceso de socialización del niño? Me inclino a pensar que algunas ausencias en la formación de los docentes son el factor determinante para que la inseguridad y las dudas se profundicen frente la tarea.

Tampoco podemos estar seguros de que los maestros que tienen años de experiencia en el trabajo con niños posean las herramientas prácticas y los fundamentos teóricos para abordar este aspecto de su tarea.

Estela, era una maestra experimentada de una sala de 5 años. Para informar a los padres sobre la marcha del grupo, preparó una exposición ordenada y detallada sobre su planificación. Les comentó cómo ofrecía oportunidades para que los niños se apropiaran de la lengua escrita, les mostró los problemas que presentaba para que los niños realicen operaciones numéricas, les habló de la importancia de las narraciones para desarrollar la imaginación. Cuando uno de los padres interrumpió sus palabras para preguntar cómo estaba manejando los episodios de agresiones verbales que se estaban presentando entre los niños, se produjo un gran silencio. Luego de unos segundos, logró dar algunas respuestas. Explicó la importancia del diálogo y describió algunos ejemplos para mostrar cómo intervenía. Pero su discurso había perdido la convicción y firmeza que la caracterizaban.

El hecho de que los maestros puedan encarar algunos aspectos de su tarea con mayor claridad que otros, como lo ilustra este ejemplo, no significa necesariamente que todos los problemas didácticos del aula estén resueltos. Los maestros saben que su tarea cotidiana debe ser evaluada y sometida a sus propios juicios críticos en forma permanente para alcanzar los objetivos propuestos en todas las áreas. Sin embargo nos parece legítimo señalar que cuando se trata de organizar la enseñanza de pautas y normas de convivencia en el aula las cosas se ponen más difíciles.

En muchos casos hemos observado que los maestros con experiencia han construido con esfuerzo modelos de acción, a través de un proceso de ensayos y errores. En algunos casos han encontrado formas de intervención, obteniendo resultados muy positivos. Otras veces, hemos notado que asumen una actitud resignada. No están del todo convencidos de la forma en que intervienen. Optan por llevar a la acción métodos que, ellos mismos, no aprueban totalmente, y lo hacen así porque, dicho con sus palabras: “no les queda otra”.

Mariana era una maestra muy activa, se mostraba entusiasmada con las propuestas que ofrecía a su grupo. En general lograba respuestas positivas, los niños se interesaban en las actividades. Sin embargo cuando algún niño, no lograba integrarse a la propuesta grupal y asumía actitudes perturbadoras, Mariana lo sacaba de la sala. Con la misma claridad con la que explicaba una propuesta y estimulaba a los niños a participar, les advertía que el que no se portara bien tendría que salir de la sala.

Mariana podía expresar sus dudas cuando justificaba su actitud: “No me gusta hacerlo, de hecho no sé si es lo mejor para este chico, pero es la única manera de poder seguir adelante con la actividad.”

En relación al ejemplo descrito, se puede inferir que la maestra lograba efectivamente la obediencia de los niños y esto le permitía seguir adelante con la propuesta. Ahora bien, la obediencia no implica necesariamente que el niño ha comprendido la norma. Es posible que se someta a las pautas establecidas porque existe una presión externa para que lo obliga a hacerlo, pero no significa que ha aprendido. Esperamos algo más que obediencia cuando hablamos del proceso de socialización, nos proponemos que el niño asuma las normas como propias.

Si desde la etapa de la formación detectamos ausencias relacionadas con la capacitación de los maestros para cumplir con la función socializadora y, en las prácticas del aula se perciben los problemas que tienen los maestros para poner límites adecuados, ¿a qué se debe esta dificultad para abordar estas problemáticas del aula?

Podríamos aventurar una explicación: aprender a poner límites, enseñar a otros a convivir en un grupo, a internalizar normas, a controlar sus impulsos, etc., implica enfrentarse con los aspectos más profundos de la personalidad. Se trata de una tarea compleja y tal vez resistida, porque en ella están comprometidas nuestras emociones, los afectos y las pasiones que emergen e irrumpen en la escena de nuestros intercambios cotidianos con los niños.

2. Los límites y las competencias sociales

El niño que ingresa a una institución educativa comienza a ampliar su marco social, se integra a la vida grupal estableciendo nuevos vínculos con adultos y niños ajenos a su entorno hasta entonces conocido. Este proceso implica renuncias importantes, el niño pierde la exclusividad del vínculo, propia del núcleo familiar, para pasar a ser miembro de un grupo. Este cambio fundamental en su vida lo somete a nuevos aprendizajes. Ahora, deberá aprender a compartir el afecto y la atención de un adulto con un grupo de pares. Comenzará a realizar actividades nuevas con otros, tendrá que escuchar a sus compañeros, tener en cuenta puntos de vista diferentes al suyo, compartir espacios y materiales de juego. La importancia del juego en el desarrollo del niño ha sido ampliamente reconocida. El juego es una actividad espontánea del niño, pero, para desarrollar un juego compartido el niño tendrá que transitar un proceso de aprendizaje en el cual desarrollará ciertas competencias sociales. El papel del adulto es fundamental para acompañar el logro de estas adquisiciones. Entonces, cabe preguntarse: ¿se puede dejar librado a la espontaneidad de los niños el proceso de socialización?

Si convenimos en que las capacidades necesarias para la socialización son objeto de enseñanza, es parte de la función docente organizar su tarea para enseñar al niño las competencias sociales que le impone la vida en grupo.

Como se dijo anteriormente, los docentes se muestran preocupados por encontrar las estrategias que les permitan conducir al grupo, establecer un orden en la sala y generar un clima sereno y favorable para el desarrollo de la tarea educativa. Resulta interesante destacar que esta forma particular de formular el problema se caracteriza por ubicar la adquisición de competencias sociales como un medio para el cumplimiento de los objetivos pedagógicos, en lugar de considerarlos como parte de la tarea educativa y por tanto, también objetivos a alcanzar. Aprender a ser respetuoso, solidario, ejercer un control sobre sus acciones, asumir responsabilidades, compartir, etc. no son simplemente los medios para adquirir otros logros. Por el contrario son metas valiosas que el niño alcanzará a través de un proceso planificado y evaluado por el docente en forma continua, del mismo modo en que planifica una propuesta para que sus niños realicen, por ejemplo, operaciones numéricas acordes con su etapa evolutiva.

La capacidad que el docente desarrolle entonces para poner límites adecuadamente no sólo favorecerá a crear un clima adecuado para llevar adelante la tarea sino, además, condicionará el aprendizaje de aspectos importantes para el proceso de socialización del niño. Es necesario definir, ahora, cuáles son estos aspectos y por qué el tema de los límites tiene importancia para los docentes del nivel inicial.

En primer lugar, una adecuada puesta de límites permite al docente ofrecer a los niños un ambiente seguro y confiable. Los niños son normalmente inquietos e impulsivos. Necesitan estar en movimiento, explorar y actuar sobre los objetos. No ejercen un adecuado control sobre sus actos, tampoco logran anticipar las consecuencias de sus reacciones. Por tanto, es sabido que suelen exponerse a situaciones de riesgo que aún no están en condiciones de evaluar.

Los límites que los adultos ofrecen al niño ponen orden en su mundo, aún desordenado, le muestran un camino seguro que podrá transitar y lo ayudan a evitar situaciones que pongan en riesgo su seguridad física y la de los otros. Además de la protección física de los niños, los límites, contribuyen a lograr el cuidado de los objetos materiales de su entorno. Sentirse seguro y protegido es una condición necesaria para que el niño pueda jugar, explorar y aprender.

Por otra parte, los límites que el adulto le ofrece al niño favorecen el desarrollo de las mencionadas competencias sociales. Estas competencias se desarrollan acorde con cada etapa evolutiva, no se alcanzan en forma inmediata sino como resultado de un proceso gradual. El maestro deberá esperar y acompañar los procesos madurativos de los niños, ajustar sus expectativas a las posibilidades del grupo y respetar los tiempos individuales. Mencionaremos algunas de ellas. La siguiente enumeración no está ordenada con un criterio determinado, sólo pretende introducir algunas ideas principales:

- **El establecimiento de la confianza**

Erikson afirma que el establecimiento de la confianza básica en niño se constituye tempranamente en las primeras relaciones del bebé con su madre, o

con la persona que le provee satisfacción a sus necesidades primarias. La continuidad y persistencia de las experiencias de alimentación proveen al bebé un sentimiento de confianza en sus proveedores externos. Comienza a percibir un estado de bienestar asociado a las personas con quienes se relaciona, las cuales se vuelven familiares y confiables.

“El primer logro social del niño, entonces, es su disposición a permitir que la madre se aleje de su lado sin experimentar indebida ansiedad o rabia, porque aquélla se ha convertido en una certeza interior así como en algo exterior previsible”

Este estado general de confianza implica para Erikson no sólo que uno ha aprendido a confiar en los proveedores externos sino también que uno puede confiar en sí mismo. Luego señala, que el cuidado de la madre, sensible a las necesidades del niño,

“... crea en el niño la base para un sentimiento de identidad que más tarde combinará un sentimiento de “ser aceptable”, de ser uno mismo y de convertirse en lo que la otra gente confía en que uno llegará a ser”

La confianza que nace del cuidado debe mantenerse a través de toda la vida. Esto se logra cuando los adultos guían al niño a través de prohibiciones y permisos que tienen un significado. (Erikson, 1973)

Nos hemos extendido en explicar el surgimiento temprano del sentimiento de confianza porque en él se hallan los cimientos que regulan los intercambios del niño con los adultos y con sus pares. La aceptación de límites estará condicionada por el establecimiento de un vínculo de confianza con el adulto que guía al niño. Por otra parte la calidad de las limitaciones que se presentan al niño determinará la continuidad de este sentimiento de autoconfianza necesario para el desarrollo de una vida social.

En una sala de niños de cuatro años que asistían al jardín por primera vez, la maestra organizó un panel en el cual, a través de dibujos presentaba a los niños las actividades planificadas. Cada día se completaba con dibujos alusivos tanto a las actividades cotidianas como a las clases especiales. Los niños podían utilizar el panel para anticipar el orden de las propuestas del día. Durante los primeros días de clase este recurso resultó positivo para que

los niños se sintieran seguros. Luego, estarían en mejores condiciones de aceptar los cambios.

La organización de las actividades cotidianas en el jardín con cierto grado de continuidad permiten al niño anticipar lo que vendrá. Por otra parte, el sostenimiento de pautas claras para actuar lo ayudan a sentirse seguro, a saber lo que se espera de él y confiar.

- **El desarrollo de la autonomía**

Con el comienzo de la marcha el niño se inicia en la búsqueda de su autonomía. Surge la necesidad de explorar el mundo y con ella se desarrolla la sensación de ser un individuo autónomo. Los niños oscilan entre sentimientos de dependencia e independencia de los adultos de su entorno. La autonomía se constituye en forma gradual y paulatina en la medida en que el niño se siente rodeado por un entorno confiable. Los niños pueden desarrollar un sentido de autonomía, no de completa independencia. Como afirman Nelsen y otros, la independencia absoluta en esta etapa evolutiva es imposible. Estimular la autonomía del niño no significa que se le deba permitir que haga todo lo que quiera. Un exceso de permisividad puede enfrentar al niño a situaciones para las cuales no está preparado. Por el contrario, si los límites son muy estrictos en lugar de estimular la autonomía se despertarán sentimientos de vergüenza y duda. (Nelsen y otros, 1995)

Los niños, según Erikson, experimentan naturalmente sentimientos de vergüenza y duda cuando se enfrentan con las limitaciones reales de sus propias habilidades. Los métodos punitivos acrecientan estos sentimientos en el niño. Una comprensión profunda de esta etapa evolutiva puede ayudar a los adultos a evitar situaciones que agudicen las frustraciones que los niños experimentan cuando su deseo de independencia progresa. (Erikson, citado por Nelsen y otros, 1995)

El logro de la autonomía puede acompañarse creando un ambiente físico apropiado que estimule al niño a desarrollar conductas autónomas. Este punto se tratará más extensamente en el capítulo 8.

- **El desarrollo la iniciativa**

La actitud que los adultos asumen frente a las conductas infantiles es fundamental para estimular el desarrollo de la iniciativa. Cuando un maestro interviene limitando las acciones del niño mostrando al niño una forma de actuar que él considera más adecuada, cuando emite juicios sobre la conducta del niño puede favorecer o inhibir el desarrollo de la iniciativa.

Susana había organizado una actividad de dactilopintura para su grupo de 4 años. Los niños trabajaron con entusiasmo sobre las hojas grandes esparciendo la pintura y experimentando con los dedos distintas formas de dejar huellas en la hoja. Algunos niños hacían dibujos interesantes que luego borraban para comenzar nuevamente. Para Susana era muy importante que los productos obtenidos pudieran mostrarse en el panel de la entrada a la sala, al cual tenían acceso los padres. Por ese motivo, cada vez que un niño producía un dibujo que le gustaba, Susana le retiraba la hoja para impedir que lo borrara. De este modo ponía fin a la actividad del niño.

Cuando los maestros se preocupan excesivamente por lograr perfección, pueden estar coartando las iniciativas de los niños. Cabe preguntarse ¿a qué logros le adjudicamos más valor? En este caso, ¿qué es más importante: que el dibujo obtenido cumpla con las expectativas de los adultos o que el niño a través de las actividades aprenda a tomar iniciativas?

- **Aprender a compartir**

Como se dijo anteriormente se trata de una adquisición muy importante para la integración del niño a la vida escolar. La posibilidad de compartir está directamente relacionada con la etapa evolutiva del niño. Para obtener logros en este aspecto es muy importante ajustar las expectativas a las posibilidades reales del grupo. El maestro podrá planificar actividades especialmente diseñadas para que el niño aprenda a tener en cuenta a los otros, respetando el momento evolutivo.

Por ejemplo:

En las actividades de expresión plástica, es muy habitual que la maestra ofrezca un recipiente único con pintura o con goma de pegar para que sea utilizado por varios niños con el propósito de que aprendan a compartir los materiales. Esta estrategia ofrece un conflicto que puede ser resuelto por el grupo a una

edad determinada. Cuando están en condiciones de resolver las situaciones conflictivas que el maestro les presenta se inicia un proceso de aprendizaje. Aproximadamente alrededor de los tres años y medio o cuatro años los niños están en condiciones de coordinar sus acciones para utilizar un recipiente en forma conjunta. Mientras que, enfrentados a la misma situación, un grupo de niños más pequeños es probable que incurran en tironeos que obstaculizaran el desarrollo de la actividad. No se trata de evitar, entonces, que los niños enfrenten situaciones conflictivas, sino que las mismas ofrezcan desafíos que los niños están en condiciones de abordar.

Algunos juegos muy simples como, por ejemplo, el “sube y baja” ofrecen oportunidades interesantes para que los niños más pequeños descubran el placer de compartir el juego con otro.

- **Tomar decisiones.**

Brindar al niño la oportunidad de tomar decisiones significa ofrecer opciones. Cuando el maestro ofrece al niño alternativas sobre las cuales el puede decidir, el niño eleva su autoestima. Estas opciones deben ser restringidas para que los niños realmente se sientan seguros de que al expresar su voluntad, cualquiera sea, será una alternativa aceptada. Se puede preguntar por ejemplo:

¿Cuál de estos dos cuentos te gustaría que te lea?

¿Que quieres tomar hoy, leche o jugo?

¿Dónde les parece mejor guardar los delantales de pintor, en el baño o en el armario?

¿Dónde prefieren jugar a las cartas, en la mesa o en el piso?

También es importante para aprender a tomar decisiones que los niños comiencen a dialogar para resolver situaciones conflictivas:

Por ejemplo: si dos niños se están disputando un juguete, se puede preguntar: ¿de qué otro modo se puede resolver este asunto?

Si algún material de la sala se ha deteriorado por el uso indebido, se puede preguntar: ¿cómo podemos hacer para arreglar este objeto?

En todos los casos es importante tomar conciencia que al tomar decisiones el niño desarrolla, además, un sentido de responsabilidad sobre sus actos. Por otra parte, saber que hay un adulto presente para tomar decisiones por él le da al niño un sentimiento de seguridad y confianza.

Una madre le preguntaba a su hijo mientras se encaminaban hacia el jardín de infantes, si quería ir a la escuela. El niño tenía sentimientos ambivalentes que no le permitían tomar una decisión tan difícil. Por un lado deseaba el encuentro con otros niños, pero también se sentía temeroso de enfrentar situaciones nuevas y conflictivas propias de la vida grupal. Entonces no lograba dar una respuesta.

El adulto debe reconocer cuáles son las decisiones que los niños están en condiciones de tomar en cada situación y decidir por él aquello que saben que el niño no puede resolver autónomamente.

- **El control sobre sus propios actos.**

El adulto interviene activamente en las primeras etapas de la vida del niño, señalándole el camino que debe seguir, marcando la diferencia entre lo que está bien y lo que está mal. Esto no significa que el niño pueda actuar de acuerdo a las normas establecidas en forma inmediata. Es necesario en primer lugar que las normas impartidas sean comprendidas y tengan un significado para el niño. A pesar de ello, muchas veces el niño acepta y comprende el sentido de la norma pero aún no está preparado para ejercer un control adecuado sobre sus propios actos. Entonces, la presencia de un adulto dispuesto a ayudarlo es importante. Cuando el niño logra el autocontrol puede hacerse responsable de sus acciones, luego, ya no necesitará que el adulto le recuerde lo que es correcto o incorrecto.

A los tres años, Gonzalo era un niño muy inquieto que manifestaba interés en jugar con otros niños. Pero su manejo del lenguaje aún era rudimentario y sus acercamientos eran bruscos. A menudo, empujaba a los niños para llamar su atención, o les arrebatava los juguetes en lugar de esperar su turno. La maestra intervenía tomando a Gonzalo de las manos para impedirle dañar a los niños, mientras dialogaba con él. A través de esta

contención física la maestra frenaba aquellas acciones que el niño no podía controlar por sí mismo.

A partir de estos logros los niños comenzarán a internalizar las normas y los valores de nuestra cultura. Las competencias sociales adquiridas son la base para que el niño participe de la vida grupal y desarrolle, entre otras, actitudes de solidaridad, responsabilidad y cooperación.

