

Desarrollo social: nuevo eje de la educación infantil

Luis Guerrero Ortiz

Contenido

1. Centralidad del desarrollo social en el desarrollo infantil (1)
2. Relevancia de las habilidades específicas para afrontar conflictos (4)
3. Conductas socialmente inteligentes (7)
4. Cómo favorecer el desarrollo social de los niños desde la educación (7)
5. La Escucha Activa (9)
6. Hacia una pedagogía de la formación humana (10)
7. Las claves de la autonomía (13)
8. Bibliografía consultada (13)

Recuadros

1. ¿Es la maduración de la razón el eje del desarrollo humano?
2. El conocimiento del otro y el conocimiento de sí mismo
3. Capacidad para distinguir y correlacionar sentimientos
4. Conductas espontáneas a favor de otros
5. Yo soy, yo puedo, yo tengo
6. Valor de la competencia social en el desarrollo infantil

Entre los educadores infantiles se ha convertido en un lugar común desde hace muchos años la tesis de que los niños pequeños tienen limitaciones estructurales para mostrar un comportamiento social susceptible de incluir a otros. Esta idea postula un niño egocéntrico y heterónomo hasta los seis años, básicamente autocentrado, necesitado de regulación externa para actuar en función no sólo de sí mismo sino también de los demás.

La causa de esta supuesta limitación sería de naturaleza psicobiológica: sus capacidades cognitivas no estarían aún suficientemente maduras para razonar las situaciones sociales desde perspectivas distintas a la suya propia. Sólo la evolución natural de sus facultades, característica a una siguiente etapa de desarrollo, los habilitaría para pensar desde los intereses de los otros y, por lo tanto, para entender la necesidad de elegir, en el marco de sus relaciones sociales, conductas que los tomen en cuenta.

Las consecuencias pedagógicas de esta afirmación han sido la restricción de la tarea educativa al estímulo preferencial de una sola dimensión del potencial humano. El aprendizaje de formas, texturas, colores y nociones ha tenido mucho mayor relevancia que el de la autonomía, la autoconfianza, la asertividad o las habilidades de rela-

ción interpersonal. Las rutinas de psicomotricidad y las actividades gráficas han sido privilegiadas sobre las experiencias de resolución de problemas, siendo el desarrollo de la simbolización una prioridad definitiva sobre el fortalecimiento del afán de logro de los niños o de sus capacidades de evaluación de situaciones sociales. La nominalización y categorización adecuada de diversos objetos, ambientes o situaciones ha tenido mayor peso que la verbalización de sus emociones o la diferenciación de los sentimientos de otros.

Hemos bloqueado deliberadamente el desarrollo de sus capacidades para afrontar conflictos con sus pares, reemplazándolos en la búsqueda de soluciones y sancionando sus ensayos autónomos de respuesta. Hemos elogiado muchas veces la docilidad y la obsecuencia, censurando la independencia de criterio y la libre expresión de sus sentimientos de oposición o desagrado. Hemos visto con ojos de sospecha toda manifestación del temperamento que ponga en riesgo la ejecución de rutinas preestablecidas o rompa la uniformidad de la conducta grupal.

Es comprensible. Si asumo que la subjetividad de los niños no estará madura hasta los seis años, concluiré que mi rol educativo no pasa por invertir mayores esfuerzos en ella sino más bien en controlarla desde afuera, mientras me concentro en lo único que considero esencial de su desarrollo: su capacidad de simbolizar, teniendo como principal referente para esta tarea el mundo de las cosas, antes que el de las personas que constituyen su entorno.

Esta postura nos propone una visión del desarrollo infantil como un proceso que gira alrededor de un solo eje, el desarrollo cognitivo, relegando el desarrollo social y emocional de los niños a la condición de una dimensión, entre otras, aún inmadura y además subordinada a la evolución natural de sus facultades racionales.

Sin embargo, ambas proposiciones enfrentan hoy en día evidencias en contrario, lo suficientemente significativas como para remover el modelo pedagógico hegemónico en la educación inicial de muchos países, así como la misma definición de roles y expectativas docentes que han constituido la base de su formación inicial. Pese a haberse convertido en axiomas indiscutibles para toda una legión de educadores infantiles, y sin menoscabo del valor, necesidad e importancia del desarrollo cognitivo, estas tesis se revelan hoy como una clara opción por una concepción racionalista del ser humano.

¿Es la maduración de la razón el eje del desarrollo humano?

Gardner afirma que «en los últimos treinta años, los trabajos empíricos sobre el razonamiento cuestionaron seriamente la idea de que los seres humanos (incluso los más instruidos) proceden de manera racional y, más aún, que apelan en su

razonamiento a algún tipo de cálculo lógico proposicional». El británico Philip Johnson-Laird, por ejemplo, desde su teoría del razonamiento probabilístico, ha documentado abundantemente la ocurrencia de inferencias ilusorias en situaciones donde hay la probabilidad de por lo menos dos acontecimientos. Ha probado experimentalmente que en circunstancias simples de la vida cotidiana «los individuos asumen por defecto que cada modelo es igualmente probable, y que la probabilidad de un acontecimiento es por consiguiente proporcional al número de los modelos en los cuales ocurre».

Los hallazgos de Johnson-Laird permiten comprender cómo es que las personas estamos en posibilidad de elegir comportamientos que buscan resolver ciertos problemas sin apelar necesariamente a los métodos de la lógica formal, aunque acierten en algunos casos y se equivoquen en otros. De ellos se deduce, por ejemplo, la existencia de por lo menos tres tipos de representaciones mentales: representaciones proposicionales (asemejan a las lenguas naturales), modelos mentales (analogías estructurales del mundo) e imágenes (correlatos perceptuales de los modelos desde un punto de vista particular).

Esto significa que las personas se representan la información en distintos planos de abstracción, siendo que cada forma de representación es distinta a la otra. Así, un proceso psicológico puede utilizar sólo cadenas de símbolos en un nivel, pero en un nivel superior de representación puede incluir imágenes o modelos mentales. Según Gardner «para la amplia gama de procesos psíquicos que intervienen en problemas como la comprensión de un texto o la inferencia, este abordaje ecuménico parece hacerles más justicia que la adhesión pertinaz a una única modalidad de representación mental», como la lógico proposicional.

Véase Johnson-Laird, Mental models and probabilistic thinking. Cognition, 50, 1994; y Gardner, H. (1996). La nueva ciencia de la mente. España: Ediciones Paidós.

Centralidad del desarrollo social en el desarrollo infantil

Existen hoy en día suficientes evidencias acerca de la presencia temprana en los seres humanos de la habilidad básica para interactuar con otros de manera efectiva, aceptándolos, sintonizando sus expectativas e influyendo en ellos desde las nuestras.

Están a nuestra disposición importantes estudios que relacionan los primeros logros del niño -adquisición del lenguaje, formación de vínculos, desarrollo de esquemas cognoscitivos, aumento del sentido del humor- con su necesidad de superar la ansiedad en sus relaciones con los demás. Es decir, que muestran cómo las primeras acciones, emociones y cogniciones del bebé representan esfuerzos para influir y controlar las condiciones sociales que le crean sentimientos de incertidumbre, tanto como para conservar las que le generan bienestar¹. Lo que significa que están en capacidad de propiciar y reforzar activamente los vínculos afectivos con las personas que les interesa.

Sabemos, por ejemplo, que antes de la aparición del lenguaje, el niño se relaciona con el mundo a través del llanto y la risa. El llanto proporciona indicios físicos y emocionales de determinada necesidad, es la forma más poderosa para comunicar incomodidad, hambre, frío, dolor, etc. pero también, un medio eficaz para ejercer cierto tipo de control sobre sus propias vidas. Diferentes estudios revelan que, hacia el final del primer año, las madres que responden prontamente y con ternura al llanto de sus hijos tienen niños que lloran menos que aquellas que responden tardíamente y con fastidio.

De igual manera, la sonrisa es un medio básico para transmitir agrado por una situación determinada. Aparece desde la primera semana de nacimiento y es una forma de retroalimentar el afecto y cuidado que se le brinda, quizás porque configura un rostro que alivia las tensiones o insatisfacciones.

El conocimiento del otro y el conocimiento de sí mismo

Existen estudios que demuestran la predisposición innata del bebé para reconocer al otro como «otro yo», apoyado en su capacidad para percibir y distinguir una serie de características físicas y psicológicas típicas del ser humano. Otras investigaciones han mostrado al bebé con capacidad para conocerse a sí mismo mediante el conocimiento de las personas de su entorno, pues su naturaleza inherentemente social le lleva a buscar en el comportamiento de otros indicios para empezar a entender quién es él mismo.

Hoy se conoce, además, que el desarrollo del sentido del yo y del sentido del otro son procesos complementarios que se influyen mutuamente, al punto que un niño afectado por conflictos y sentimientos fuertes puede tender a centrarse en su propia condición, reforzando su autopercepción

¹ Véase, por ejemplo, las numerosas referencias de investigación en Mehler, J. y Dupoux, E. (1992). Nacer sabiendo: introducción al desarrollo cognitivo del hombre. Madrid: Alianza Editorial.

como un sujeto diferente a otros. Pero se sabe, así mismo que la subjetividad del niño no se desarrolla en forma aislada, siendo su experiencia de relación interpersonal y sus contextos socio culturales los que le proporcionan no sólo el punto de referencia sino las claves para comprender los afectos que se producen en su interior. La existencia de estos y otros vestigios de habilidad social en la infancia temprana, así como su progresivo enriquecimiento a todo lo largo de su itinerario de desarrollo, están plenamente demostradas.

Véase Gardner, H. (1995). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México, FCE.

El interés que suscita en el niño pequeño una determinada acción de los adultos se hace evidente al tercer mes con una sonrisa. Esta acción vendría a ser la primera señal social activa, dirigida e intencionada de toda persona².

Estas capacidades y predisposiciones no son accidentales. Los humanos constituimos una especie que ha conservado en su evolución la capacidad de vincularse socialmente y consensuar con otros acciones en común. Por lo tanto, el primer referente para la estructuración de nuestras primeras nociones sobre el mundo no está constituido por objetos físicos sino por personas.

Es así que los bebés pueden demostrar habilidad tanto para distinguir sensaciones y emociones, como para correlacionar estos estados internos con conductas y situaciones específicas generadas por las personas con que interactúan. Más aún, pueden exhibir capacidad para influir sobre tales situaciones, sea para preservarlas o para modificarlas, siempre en el afán de proteger o reestablecer el estado de satisfacción que representa para ellos una determinada forma de relación humana.

Un aspecto fundamental en el desarrollo de la vida social de los niños es su capacidad para establecer vínculos afectivos sólidos, hecho que suele ocurrir durante los primeros meses de vida. En todas las culturas, los niños expresan el deseo de sentirse próximos a las personas que son objeto de vínculo, las prefieren significativamente más que a otras; estableciendo vínculos afectivos sobre todo, aunque esto no es determinante, con quienes están directamente a su cuidado, alimentándolo, asistiéndolo y protegiéndolo. Estos afectos que los niños desarrollan con diferentes personas de su entorno cumplen una función social: les otorga seguridad ante situaciones o personas extrañas y les da libertad para explorar con tranquilidad el ambiente que les rodea.

Investigaciones recientes han ratificado que esta capacidad de vinculación social aparece tempranamente. Niños de dos años, por ejemplo, ya ofrecen señales claras de interés por sus coetáneos: si una niña observa a otra hacer cosas interesantes con un juguete, se acercará, la observará y después tratará de usar el juguete ella misma. Pero niños entre 16 y 18 meses son aún más propensos a aproximarse directamente a otro niño, mirándole, sonriéndole y hablándole. Han revelado también que los niños pueden organizarse conductual y emocionalmente para desplegar recursos de vinculación con otros, si encuentran en ellos algún punto de interés, de naturaleza física o material³.

Estas primeras manifestaciones de amistad incluyen la habilidad para desempeñar diversos roles o para centrar la intencionalidad y la propia concepción respecto de otros. Diversos estudios sobre la amistad en los primeros cinco años muestran bebés contentos si ven a otros cercanos que gritan, ríen, patean, que buscarse tocarse y saberse semejantes.

Capacidad para distinguir y correlacionar sentimientos

Otras investigaciones describen cómo surge y evoluciona la empatía en los niños. Revelan, por ejemplo, que después de sus primeros 12 meses de vida, habiendo ganado mayor conciencia de su diferencia con los demás, buscan consolar a un niño que sufre; después, a los 24 meses, afinan la percepción de esta diferencia a nivel de los sentimientos, para luego, hacia el final de la infancia, comprenden la aflicción del otro más allá de las circunstancias inmediatas.

Piaget consideraba que la conciencia de la existencia del tiempo, el espacio y la causalidad, sumadas a la incorporación de la permanencia del objeto, le eran necesarias a los niños para empezar a comprender su mundo social. Estudios posteriores van a mostrar lo contrario, es decir, que casi todos los cambios importantes en la percepción del mundo físico del bebé están moldeados por respuestas de otras personas y por convenciones sociales¹. La investigación ha aportado numerosas evidencias, sostiene, de que el desarrollo del bebé se produce más bien por un aumento en su comprensión socioemocional. Es el compromiso que va estableciendo con las otras personas el que acarrea una ampliación de su conocimiento del mundo físico.

En esta misma perspectiva, Gardner parte de la experiencia de dolor y placer que experimenta el individuo desde que es infante, aún cuando no

² Bradley, Ben (1992). Concepciones de la infancia: Introducción crítica a la psicología del niño. Madrid: Alianza Editorial; p. 162

³ Mussen, P.H., Conger, J.J. y Kagan; J (1990). Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad del niño. México: Editorial Trillas.

tenga manera de explicar aún cómo se siente o por qué experimenta tal sensación. Pero puede percibir una gama muy amplia de estados corporales, puede sentir de distinta manera en diferentes ocasiones y puede correlacionar ciertos sentimientos con experiencias específicas; lo que progresivamente generará en él un conocimiento intrapersonal básico.

A los dos meses y quizás antes, el bebé ya discrimina entre varios individuos e imita sus expresiones faciales. Comienza a distinguir entre padre y madre, entre conocidos y extraños, diferenciando las expresiones felices de las tristes y airadas. El infante comienza a asociar diversos sentimientos con individuos y experiencias particulares, mostrando así las primeras señales de empatía.

Más aún, los niños llegan a correlacionar la conducta y los estados de otras personas con sus propias experiencias personales, al identificar lo que es positivo o negativo, lo que provoca ansiedad o relaja, lo que es poderoso o impotente y al hacerlo, logran un paso importante en la definición de lo que son y qué no son, y qué quieren ser, y qué preferirían no ser.

Véase Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. B. Aires: J. Vergara Editor, p. 133ss. y Gardner, H. (1995), ob.cit.

Hasta los 5 ó 6 años, definen la amistad en función de las experiencias que viven: si son vecinos, comparten una misma actividad rutinaria, tienen e intercambian objetos de interés para ambos, etc. Algunos estudios demuestran que la reciprocidad comienza muy temprano en la vida. Los niños presentan habilidades para entablar amistad con otros niños y hasta con adultos, mostrándoles interés cuando se acercan sonriendo y expresando, por ejemplo, una sugerencia no coercitiva. Están en condiciones de correlacionar esta actitud con respuestas positivas de parte del otro, distintas a las que obtienen cuando se acercan agresivamente o de manera tímida⁴.

Relevancia de las habilidades específicas para afrontar conflictos

El conflicto con pares representa un fenómeno natural y recurrente en la vida de cualquier niño normal y la habilidad para afrontarlo se va desarrollando conforme madura su conducta social. Esa habilidad juega una función decisiva en su proceso de socialización, pues le posibilita, en general, hacer mejores transacciones con las demandas de su entorno.

⁴ Greenspan, Stanley y Nancy Thorndike (1997). Las primeras emociones. Barcelona: Paidós.

La existencia de un potencial innato en los niños pequeños para establecer vínculos positivos con los demás y para afrontar constructivamente las dificultades en la interacción social, demanda a los educadores infantiles ampliar su comprensión respecto del desarrollo temprano de este potencial, en el contexto de sus procesos de socialización. La capacidad que demuestran los niños para afrontar conflictos en su relación con otros aumentará de hecho sus posibilidades globales de negociación equitativa y saludable con las demandas de su entorno social, aún en circunstancias de extrema dificultad. Diversas teorías e investigaciones aportan distinciones, criterios y procedimientos sumamente importantes en el ámbito de la resolución de conflictos, una habilidad clave de la competencia social⁵.

Definimos el conflicto como un «estado de desarmonía», que se genera cuando, las personas realizan «actividades incompatibles». Más precisamente, el conflicto es una pugna expresada al menos entre dos partes interdependientes, sea porque perciben sus objetivos incompatibles, sea porque poseen recursos limitados para obtenerlos y se interfieren mutuamente o uno de ellos interfiere al otro⁶.

Las personas demuestran habilidad para afrontar esta pugna cuando son capaces de evaluar e identificar estos intereses en ellas mismas y en los otros, así como también los sentimientos y las posibilidades de cada uno; cuando saben expresar estas necesidades y sentimientos con claridad y sin agredir; cuando pueden autorregular sus impulsos naturalmente derivados de sus estados emocionales; y, finalmente, cuando saben elegir la respuesta que se ajusta mejor a las circunstancias, protegiéndose y evitando al mismo tiempo arriesgar sus relaciones con los demás.

Las investigaciones registran en niños de dos años de edad la presencia de características similares a las de sus mayores en su relación con el conflicto. En todos los casos es posible distinguir un origen, una sucesión de eventos diversos, reacciones distintas y una resolución. «Los niños tienen necesidades, intereses y posiciones, igual que los adultos. Al madurar avanzan de sólo poder actuar en base a su posición o expresarla, a ser capaces de identificar sus intereses. Las tareas básicas de desarrollo de los niños incluyen aprender técnicas de solución de problemas y cooperación social»⁷.

Diversos estudios reconocen la existencia de habilidades tempranas para afrontar conflictos. En la literatura sobre la influencia de la competencia social infantil en el establecimiento y conservación de relaciones entre pares, por ejemplo, se registra que los rechazados por pares y con difi-

⁵ Girard Kathryn y Susan J. Koch (1997). Resolución de conflictos en las escuelas. Barcelona: Ediciones GRANICA S.A.

⁶ Deutsch, Hocker y Wilmot, citados por Girard Kathryn y Susan J. Koch (1997), ob.cit.

⁷ Girard Kathryn y Susan J. Koch (1997), ob.cit. p. 60

cultad para hacer amigos son los que suelen emplear estrategias negativas e inapropiadas en situaciones de conflicto; y que tienden a mostrar mayores conductas problemáticas en la interacción con sus pares, tales como agresiones físicas, aversiones verbales y posesividad⁸.

Conductas espontáneas a favor de otros

Otra evidencia de la existencia y la manifestación temprana del potencial social está en la prosocialidad del comportamiento de los niños. En la década del sesenta comenzó a ser objeto de estudio la denominada «conducta prosocial» en las personas, alcanzando una presencia más significativa en las investigaciones a partir de los años ochenta. El concepto fue empleado para denominar aquellos comportamientos espontáneos dirigidos a promover o conservar un beneficio positivo para otras personas, permitiendo delimitar una zona de investigación que incluía y homogeneizaba una gran variedad de acciones: ayuda, generosidad, sacrificio, rescate, justicia, honestidad, bondad, respeto de los derechos y sentimientos de los demás, responsabilidad social, cooperación, así como proteger, compartir, simpatizar, consolar, cuidar, curar, preocuparse por el bienestar de los demás, evitar injusticias, entre otras.

Lo más relevante de estos hallazgos es que tales manifestaciones del comportamiento aparecen tempranamente en el desarrollo humano. Hacia los dos años, los niños ya exhiben conductas prosociales, es decir, pueden ser capaces de desplegar espontánea y voluntariamente diversos recursos para establecer vínculos positivos y saludables con los demás, generando un clima social favorable a la convivencia. Diversos estudios describen, por ejemplo, su posibilidad de elegir conductas interpersonales positivas, las que al plantearse además de manera atinada y pertinente, logran en los otros una respuesta reforzadora. Estamos hablando de conductas tales como ayudar, compartir, cooperar, dar, restituir o consolar, que se manifiestan sin el requisito previo del desarrollo de la capacidad de elaborar y verbalizar determinados «juicios morales» respecto de las situaciones en las que se producen.

La constatación de que niños menores de seis años pueden exhibir este tipo de comportamientos espontáneamente y no como resultado de una condición o influencia externa, es porque están genéticamente preparados para establecer relaciones sociales positivas. Aunque su desarrollo dependa en buena medida de la existencia de ambientes o redes sociales favorables a este tipo de conducta

interpersonal. Parece ser que en aquellas sociedades donde el niño participa desde pequeño en actividades para el bienestar común familiar, encuentra oportunidad de desarrollar una conducta altruista.

Véase Dell' Ordine. J. (2000). Psicología y Educación para la Pro-Socialización. En: El club de los caminantes (www.caminantes.net/index.htm).

Estos mismos estudios señalan, sin embargo, que no se conoce suficientemente si los «problemas de comportamiento» aportan dificultades adicionales a las posibilidades de entendimiento mutuo, interfiriendo en su capacidad de tomar roles y adoptar el marco de referencia de otros. Por ejemplo, no se habría llegado a establecer si las estrategias comúnmente privilegiadas por niños aislados o problemáticos pueden concebirse como menos desarrolladas que las estrategias socialmente más efectivas empleadas por niños más sociables.

⁸ Selman, Robert L and Demorest, Amy P. (1984). In: Child Development, 55, 288-304 EE.UU.

Ahora bien, algunos investigadores han llegado a elaborar un MODELO DEL DESARROLLO preliminar de un aspecto clave de la conducta social: *las estrategias de negociación interpersonal*, centrándose en las maneras cómo los individuos tratan con otros en contextos de negociación. Lo que el modelo busca específicamente es describir:

«cómo las personas coordinan en su conducta el entendimiento del pensamiento, sentimiento y motivos del otro en conjunción con los suyos en el intento de balancear el desequilibrio interno e interpersonal»⁹.

Las estrategias interpersonales, en cada uno de los niveles del modelo (ver recuadro más abajo), están definidas por cuatro factores componentes, los mismos que operan en el instante preciso en que se produce una interacción entre los niños:

- La interpretación que hace el sujeto:
 - del hecho
 - de sí mismo
 - de las perspectivas del otro
- El propósito primario
- El control afectivo
- La orientación-acción

Los tres primeros factores trabajan juntos para determinar un nivel del desarrollo de las estrategias. El cuarto factor identifica una orientación de las estrategias, sea hacia la transformación personal, sea hacia la transformación del otro.

Niveles ortogenéticos en la competencia de coordinación de la perspectiva social

NIVEL 3 Tercera persona / MUTUO		
Estrategias que emplean una reflexión individual y compartida para cambiar los deseos propios y de los demás en forma colaboradora en busca de alcanzar metas comunes.		
Estrategias que concientemente emplean influencia psicológica para cambiar la mente de otras personas.	NIVEL 2 Reflexión personal/ RECÍPROCA	Estrategias que concientemente emplean conformidad para valorar los deseos propios y solo secundariamente de los

⁹ Selman, Robert L. and Demorest, Amy P. (1984), Observando estrategias interpersonales de resolución de conflictos: implicancias de y para un modelo de desarrollo, en: Revista Child Development, 55, 288-304 EEUU).

		deseos de los demás.
Estrategias que emplean órdenes voluntarias de un solo sentido para controlar que el otro vaya por su mismo sentido	NIVEL 1 Diferenciado / SUBJETIVO	Estrategias que emplean sumisión no voluntaria a los deseos de otro.
Estrategias que emplean la fuerza irreflexiva e impulsiva para obtener metas individuales.	NIVEL 0 Indiferenciado / EGOCÉNTRICO	Estrategias que emplean una retirada irreflexiva e impulsiva o la obediencia para protegerse.
<u>Clasificación ortogenética de estrategias de negociación interpersonal en la</u> <u>ORIENTACIÓN DE LA TRANSFORMACIÓN DEL OTRO</u>		<u>Clasificación ortogenética de estrategias de negociación interpersonal en la</u> <u>ORIENTACIÓN DE LA TRANSFORMACIÓN DEL SÍ MISMO</u>

Cuatro niveles x dos orientaciones: modelos para clasificar las estrategias de negociación interpersonal (actuación) y su relación con la ontogénesis de la capacidad de coordinar perspectivas sociales (competencia).

Como se puede observar en el cuadro, el modelo toma en cuenta un conjunto de conductas a lo largo de cuatro dimensiones del desarrollo (niveles) y de la personalidad (orientaciones). Los tres primeros factores componentes: a) la interpretación que hace el niño del hecho, de sí mismo y de las perspectivas del otro; b) el propósito primario que lo anima; y c) el control afectivo que es capaz de desplegar, como se ha mencionado ya y como puede apreciarse en el cuadro, determinan el nivel del desarrollo de las estrategias de negociación y juegan un rol importante en la distinción de estrategias que parecen similares pero que en realidad reflejan diferentes estructuras o niveles del desarrollo.

Según Selman y Demorest, no se espera que un niño se limite a emplear estrategias de un solo nivel u orientación. Las estrategias empleadas por ellos están sujetas a fluctuación en los dos ámbitos, basándose en influencias internas o externas del momento y del contexto. Un niño puede actuar a través de maneras codificadas en el nivel 2 frente a situaciones calmadas, pero en nivel 0 cuando experimenta ansiedad; o de una manera transformadora de sí mismo con un hermano mayor, pero orientarse a la transformación del otro con pares de menor estatus.

Ahora bien, la mayor o menor disposición para coordinar perspectivas y plantear una estrategia de negociación

para resolver una situación de conflicto, parece depender no sólo de los estados de ánimo, los periodos evolutivos o de la evaluación que se hace de cada circunstancia, sino también de las orientaciones y preferencias que emergen de cada cultura y contexto social, las cuales abren, cierran o pautan oportunidades en ese sentido.

Anderson, por ejemplo, alude a contextos socioculturales donde los niños son reforzados en su capacidad de sustituir las agresiones físicas por la verbalización de sus diferencias en situaciones de conflicto. Una investigación sobre el comportamiento extra escolar de niños negros en un barrio obrero de Filadelfia (EEUU)¹⁰ encontró grupos de niños compuestos por miembros de muy diversas edades, incluyendo a los hermanitos preescolares, compartiendo juegos y conversaciones diarias en las veredas o escaleras frente a las casas. «Los niños y las niñas parecían tener una idea clara de los costos, el alto gasto de energía y la poca eficiencia de las agresiones físicas como medio para lograr sus fines» y preferían más bien establecer jerarquías internas en el grupo, convirtiendo las pugnas por posiciones a su interior en competencias verbales que recompensaban «el ingenio y el dominio de la forma» sobre la agresión.

Los niños pequeños están estructuralmente en capacidad de plantear sus relaciones sociales de manera cada vez más inteligente, siéndoles indispensable acceder a medios y oportunidades adecuadas para madurar y enriquecer estas capacidades, tanto como contar con adultos que cooperen con ellos en este desafío depositando confianza en sus posibilidades y alentando consistentemente su autonomía. Subordinar esta necesidad, por el contrario, reemplazándola por reglas, exigencias y demandas de obediencia perjudica una inserción saludable y satisfactoria en su grupo de pares, tanto como sus posibilidades mismas de lograr con éxito otro tipo de aprendizajes, esenciales para su inserción en otros ambientes y experiencias en los que debe participar.

Conductas socialmente inteligentes

Sin desconocer que el desempeño socialmente competente es susceptible de maduración, complejización y aprendizaje, las investigaciones confirman que este tipo de habilidades forma parte de una capacidad mayor, un potencial psicobiológico básico común a todos los miembros de la especie; que reúne los requisitos para ser considerado una modalidad crítica de la inteligencia humana, las denominadas inteligencias personales, tanto las volcadas hacia uno mismo (intrapersonal) como las proyectadas hacia los demás (interpersonal o social).

La inteligencia intrapersonal es definida como la capacidad que le permite al sujeto tener un conocimiento acerado de sí mismo, de sus estados de ánimo, intenciones, temperamento y deseos. En su forma más básica, inclu-

ye el poder distinguir un sentimiento de dolor de uno de placer y, en base a esa diferenciación, decidir si es conveniente involucrarse más en una relación o alejarse de ella. En su forma más avanzada, permite acceder a una gama compleja de afectos o emociones, hacer discriminaciones entre estos sentimientos, darles un nombre, desenredarlos en códigos simbólicos y utilizarlos como un modo de comprender y guiar la conducta propia.

La inteligencia interpersonal en cambio se refiere a la capacidad para reconocer el estado de ánimo, motivaciones, perspectiva e intenciones de las otras personas. En su forma avanzada, el conocimiento interpersonal le permite al sujeto identificar e interpretar las intenciones y deseos, aún ocultos, de otros individuos y actuar en base a este conocimiento. Involucra diversas habilidades específicas, como el liderazgo; la capacidad de cultivar relaciones y mantener amistades; la de resolver conflictos; y la destreza en el tipo de análisis social.

Gardner sostendrá que los seres humanos buscamos desde pequeños nuestros planes auto interpretativos en la observación de los demás, basándonos en ella para esbozar las primeras comprensiones acerca de nosotros mismos. Sus descubrimientos lo llevan a proponer una visión de la niñez temprana centrada en su dimensión interpersonal y, por lo tanto, a entender el desarrollo de sus habilidades intrapersonales a partir de su natural orientación hacia los otros. En otras palabras, el conocimiento progresivo de los demás constituiría la única vía posible para aproximarse y conocer la propia naturaleza.

Así, la inteligencia intrapersonal se apoya en la interpersonal, aunque las discriminaciones internas que realizamos rutinariamente para reconocer y entender nuestros propios sentimientos, intereses y expectativas puedan ser siempre aprovechadas para mejorar nuestra capacidad de relación con otros. Gardner plantea que las inteligencias personales constituyen una clave de la acción humana. No están al mismo nivel de las otras inteligencias, cumplen un rol diferente, una función organizada¹¹.

Cómo favorecer el desarrollo social de los niños desde la educación

Propiciar el desarrollo social de los niños pequeños se revela, entonces, como un desafío mayor para la educación inicial. Si se trata de encontrar buenas estrategias, es posible encontrar mucha inspiración en los trabajos de Wolin y Wolin¹², dos investigadores norteamericanos que proponen un modelo de intervención para cooperar con los niños –aunque no sólo con ellos– en el desarrollo de su identidad y sus fortalezas internas, así como de la

¹¹ Gardner H. (1995) ob.cit. pp. 286-327.

¹² Wolin, S. and Wolin, S.J. (1996). The Challenge Model: Working with the Strengths of Children of Substance Abusing Parents. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America.

¹⁰ Goodwin, Marjorie (1990). He-Said-She-Said: Talk as Social Organization among Black Children. Indiana University Press.

capacidad de vinculación activa con su mundo social, preservando y desarrollando su salud mental.

Ambos parten del reconocimientos de un conjunto de cualidades preexistentes en las personas que pueden transformar toda clase de circunstancias en desafíos y, por lo tanto, en posibilidades de superación y desarrollo personal. Estas cualidades, que ellos denominan «resiliencias», serían siete, distinguiéndose en cada una de ellas un conjunto de fases de desarrollo que vale la pena considerar.

Introspección. Es el arte de preguntarse a sí mismo y darse auto respuestas honestas. Expresa la capacidad de observar y observarse al mismo tiempo. Supone el desarrollo de, al menos, tres dimensiones: a) La capacidad de observar el entorno y comprender como funciona; b) La capacidad de conocer, es decir, de observar y nombrar una situación determinada; c) La capacidad de comprensión, usando las experiencias previas para entender el presente.

Independencia. Es el saber establecer límites entre uno mismo y las circunstancias que deben enfrentarse, manteniendo la suficiente distancia emocional y física con ellas, sin aislarse. Supone el desarrollo de tres capacidades: a) La capacidad de tomar sana distancia de las situaciones difíciles, típica en la infancia; b) La capacidad de distanciarse emocionalmente de ciertos problemas y autoafirmarse; c) La capacidad de separación y control del dolor que puede generar una situación.

Capacidad de relacionarse. Es el saber establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas, buscando un equilibrio entre la propia necesidad de simpatía y la entrega a los otros. Las relaciones que establece el niño son el desafío y la oportunidad de verse a sí mismo como amable y amado. Supone: a) La capacidad de conectarse creando vínculos breves con quien muestre disponibilidad; b) La capacidad de reclutamiento, formando con adultos y pares redes de apoyo y provecho; c) La capacidad de crear vínculos mutuamente satisfactorios, donde hay un dar y recibir.

Iniciativa. Es la tendencia a exigirse a sí mismo en tareas de exigencia creciente, mostrando confianza en las propias posibilidades de cambiar las circunstancias externas. Supone: a) La capacidad de explorar a través de ensayo y error, asumiendo situaciones de prueba; b) La capacidad de trabajo para la solución de problemas y de actuar para lograr objetivos; c) La capacidad de generación de sentido y entusiasmo para asumir proyectos y desafíos.

Humor. Es la cualidad de encontrar lo cómico en medio de situaciones personales que podrían considerarse trágicas. Es, junto a la creatividad, uno de los refugios de la imaginación, base esencial para reorganizar y resignificar experiencias difíciles. Supone: a) La capacidad de jugar, que se manifiesta desde la infancia; b) La capacidad de dar forma estética o creativa a los sentimientos; c) La capacidad

de reír, notando lo absurdo en nuestros propio dolor o problemas.

Creatividad. Es la capacidad de crear orden, estética y sentido a partir del desorden o caos; de componer algo nuevo a partir de lo antiguo, o reír a partir del dolor. Supone: a) La capacidad de jugar usando la imaginación y creando un mundo acorde al propio deseo; b) La capacidad de reconfigurar los sentimientos a través del arte o la comedia; c) La capacidad de composición artística y para reducir al mínimo el dolor con una broma.

La ética. Es la conciencia que permite extender el deseo personal de bienestar a otras personas y grupos humanos, así como la capacidad de comprometerse con valores basados en convicciones y en comportamientos autónomos. Supone: a) La capacidad de enjuiciar y distinguir lo bueno de lo malo; b) La capacidad de valorar y actuar conforme a principios y a decisiones autónomas; c) La capacidad de servicio, con un sentido de obligación de contribuir al bienestar de otros.

El Modelo de desafío de Wolin y Wolin, con sus siete componentes, son en verdad una alternativa en la forma habitual de observar a los niños y de concebir la educación infantil, con implicancias prácticas para los educadores.

Hay un conjunto de estereotipos y etiquetas que distorsionan nuestra percepción de la infancia, induciéndonos a la desesperación o a la descalificación, reduciendo nuestras expectativas respecto de sus posibilidades de socialización y aprendizaje, pero también justificando la manipulación o el sometimiento.

YO SOY, YO PUEDO, YO TENGO

Edith Grotberg va a proponer tres tipos de condiciones para el desarrollo de las fortalezas internas de los niños, que tienen que ver con habilidades sociales pero también con el ambiente social:

YO TENGO. Ambiente favorable, provisto por fuentes externas de protección (familia, comunidad, nación), que fortalecen la identidad y la autoconfianza, brindando un modelo efectivo de conducta. Posibilita que el niño viva una experiencia social tan consistente que pueda decir YO TENGO:

- Personas en quienes confío y me quieren incondicionalmente
- Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar los peligros o problemas.
- Personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder
- Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo
- Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro, o cuando necesito aprender

YO SOY/ESTOY. Fuerza interior, formadora de personalidad, que comprende cualidades sociales básicas: autonomía, control de impulsos, autoestima, empatía y afectividad. Posibilita que el niño sienta la suficiente seguridad como para afirmar YO SOY/ESTOY:

- Soy una persona por la que otros sienten aprecio y cariño
- Soy feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto
- Soy respetuoso de mí mismo y del prójimo
- Estoy dispuesto a responsabilizarme de mis actos
- Estoy seguro de que todo saldrá bien
- Estoy triste, lo reconozco y lo expreso con la seguridad de encontrar apoyo
- Estoy rodeado de compañeros que me aprecian

YO PUEDO. Habilidades sociales adquiridas y orientadas a la acción, que incluyen la expresividad social, la capacidad de resolución de problemas, el manejo de situaciones estresantes o angustiantes, la capacidad de elección, entre otras. Posibilita que el niño se perciba a sí mismo con la suficiente efectividad social como para decir YO PUEDO:

- Hablar sobre las cosas que me asustan o me inquietan
- Buscar la manera de resolver los problemas
- Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien
- Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar
- Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito
- Equivocarme y hacer travesuras sin perder el afecto de mis padres
- Sentir afecto y expresarlo

Véase Grotberg, E. (1996). "Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano". F. Bernard Van Leer, La Haya.

Por el contrario, el Modelo de desafío busca acreditar a los niños como sujetos con poder para ayudarse a sí mismos, proponiendo a los adultos un rol no como directores o jefes sino como compañeros de sus esfuerzos. Una actitud de desafío induce a los educadores a tener mayor esperanza y a elevar sus expectativas en los niños que tienen a su cargo.

La Escucha Activa

Educar niños desde este modelo, sin embargo, tiene prerequisites para el docente. Uno de los más importantes es el desarrollo de la capacidad de escucha.

Escuchar es, en principio, un proceso perceptivo que se deriva de la función auditiva de los seres humanos, pero que puede estar asociado a otras variables, como la atención, el interés y la motivación de la persona que escucha. Una escucha activa vuelve al educador una persona digna de confianza para los niños, les hace sentir aceptados y cómodos, además de estimulados para sostener la comunicación y compartir en mayor profundidad sus sentimientos y experiencias. Ciertamente, un niño que se siente genuinamente escuchado, puede escucharnos con más atención e interés.

En realidad, escuchar implica, en particular para los educadores, de un lado, observar con atención, una mirada atenta y amable puede comunicar interés, acoger al otro, convocarlo a una emoción de serenidad y confianza; pero también centrarse en el niño, salir de uno mismo buscando comprender su perspectiva, sin anticipar juicios ni intentar corregir su hablar¹³.

A los educadores infantiles no nos resulta particularmente fácil entrar en un proceso de escucha activa con los niños, en parte por haber recibido un entrenamiento sistemático en el arte de centrarse en las propias intenciones y planes, desconectados de la subjetividad de las personas que aprenden; en parte por un conjunto muy amplio de prejuicios que nos hemos formado sobre la infancia y de estereotipos acerca de nuestro propio rol como docentes, como adultos y como autoridad. Es posible, no obstante, identificar algunos:

El juicio anticipado. Los adultos tienden a imponer sus propias ideas y a anticipar al niño qué es lo bueno y qué es lo malo. Escuchar con filtros morales o normativos a un niño en lugar de fijarse en lo que está buscando comunicar.

El sermón. Los adultos tendemos casi de inmediato a decirle a los niños cómo deben actuar y qué deben pensar o decir, además de lo que no deben volver a hacer, antes de entender realmente sus motivos y sus sentimientos.

La impaciencia. Los adultos tienden a impacientarse ante un niño que habla mucho o que no logra hacerlo con orden y claridad o que simplemente no se muestra lo-cuaz, lo que les lleva a interrumpir o a presionar.

La indiferencia. Los adultos tienden a oír sin escuchar a los niños, aceptando en principio lo que dice pero no haciendo luego nada de lo que él espera, demostrando el poco interés que ha puesto en la comunicación del niño y lo poco que está dispuesto a hacer por él.

La superficialidad. Los adultos también tienden a evitar involucrarse en los sentimientos de los niños, banalizán-

¹³ Véase Ana Ma. Novelo Urdanivia (1998). Personalidad Terapéutica. Universidad Autónoma de Zacatecas. Ponencia presentada al II Congreso Iberoamericano de Psicología. México.

dolos rápidamente y centrando la conversación en aspectos completamente adjetivos al interés del niño o en los temas que nos interesan más a nosotros.

Hacia una pedagogía de la formación humana

A la luz de los argumentos y evidencias que hemos podido mostrar a lo largo de este ensayo, creemos que la educación inicial necesita replantear severamente no sólo sus enfoques curriculares sino también su pedagogía, colocando en el centro de su quehacer –no más al costado de otras tantas preocupaciones- el fortalecimiento de las competencias sociales de los niños.

Esto significa asumir el desafío de afirmar en ellos la confianza en sí mismos, basada en una conciencia lúcida de sus propias capacidades y estilos personales; su libertad para expresar lo que sienten y creen; la capacidad de reconocer en cada situación sus propios intereses, sentimientos y expectativas, tanto como los de los niños con los que interactúan; la capacidad de expresar estas necesidades y sentimientos con claridad, sin agredir ni buscar imponerse o dominar al otro; la de autorregular –no necesariamente contener o reprimir- sus impulsos derivados de sus emociones; la de saber elegir por sí mismos la respuesta que se ajusta mejor a cada circunstancia, sin renunciar a sus convicciones, sin perder de vista sus metas, sin desmerecer sus sentimientos, pero sin negar o menospreciar tampoco los sentimientos y expectativas de los demás.

Si acaso existe una clave para hacer posible el logro de estos propósitos, como puede deducirse sin dificultad de todo lo expuesto hasta ahora, esta no parece ser otra que la aceptación y el respeto incondicional por la identidad de los niños. «Vivamos nuestro educar de modo que el niño aprenda a aceptarse y a respetarse a sí mismo, al ser aceptado y respetado en su ser, porque así aprenderá a aceptar y respetar a los otros» dice Maturana. Exigencia difícil para adultos habituados a relacionarse con ellos desde un rol de autoridad y a entregar aceptación sólo a cambio de obediencia y de una conducta ajustada a sus propias necesidades y expectativas, no a las del niño. «Sin aceptación y respeto por sí mismo uno no puede aceptar y respetar al otro, y sin aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia, no hay fenómeno social»¹⁴.

Responder al desafío de la formación humana es educar la conducta social, desarrollar la inteligencia intra e interpersonal, aprender a notar, discernir y comprender el interés, la necesidad, la emoción, las creencias, los deseos, en los comportamientos y en la comunicación cotidianos, en cada experiencia de relación social, en la certeza de estar aportando a las conquistas más importantes a las que pueden acceder los seres humanos en este periodo de su vida.

¹⁴ Maturana, Humberto (1997). Emociones y lenguaje en educación y política. Dolmen, Santiago de Chile.

Una vía decisiva para el educador, como se ha insistido ya, es la comunicación interpersonal. Toda comunicación humana tiene un aspecto de contenido, referido a la información explícita presente en los mensajes que intercambiamos, y un aspecto relacional, referido al significado que le atribuimos, siendo este segundo aspecto el que nos permite reconocer de qué clase de mensaje se trata y en qué términos, por lo tanto, está siendo planteada la relación entre las personas. A esta capacidad de observar y comprender ambos planos de la comunicación interpersonal en el momento mismo en que ésta se produce, se le llama meta-comunicación¹⁵.

La capacidad de meta-comunicarnos con los niños es la que nos va a permitir distinguir cuándo podemos estar en desacuerdo en el nivel del contenido de los mensajes que intercambiamos, sin que esto perturbe nuestra relación; cuándo, por el contrario, estamos de acuerdo en el contenido pero no el nivel relacional; cuándo, erróneamente, estamos buscando resolver un problema relacional en el nivel del contenido, donde no existe, o una discrepancia en el contenido a través de una reacción frente a la persona; o cuándo ellos o nosotros ponemos en duda nuestras propias percepciones en el nivel del contenido, con el fin de no poner en peligro nuestra relación personal.

El HARVARD NEGOTIATION PROJECT, que ha aportado mucho al desarrollo de modelos de resolución de conflictos en diversos campos, plantea que los conflictos pueden generarse o incentivarse por tres deficiencias comunicacionales:

- Cuando las personas no buscamos explicar nuestras necesidades y motivos de modo comprensible al otro;
- Cuando una o ambas partes no nos prestamos atención realmente;
- Cuando los mensajes son expresados de manera deficiente y son malinterpretados.

Han comprobado, a su vez, la eficacia de cinco sencillos procedimientos comunicacionales para allanar la solución a toda clase de desacuerdos y afrontar, a la vez, el poder obstaculizador de los procedimientos contrarios. El siguiente cuadro los describe de manera sucinta¹⁶.

PROCEDIMIENTOS QUE AYUDAN A RESOLVER CONFLICTOS	PROCEDIMIENTOS QUE OBSTRUYEN LA SOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS
Escuchar activamente al otro y dar señales visibles de ello	Centrarse en los propios motivos y no demostrar escucha

¹⁵ Watzlawick, Paul, Beavin, Janet, Jackson, Don D. (1991). Teoría de la comunicación humana, Editorial Herder, Barcelona.

¹⁶ Fisher, Ury y Patton (1991), citados por Girard Kathryn y Susan J. Koch (1997). Ob.cit.

Buscar hacerse entender por el otro	Buscar impactar o impresionar al otro
Hablar de uno mismo	Hablar de la otra persona
Centrarse en un solo objetivo	Pretender más de lo necesario o de lo posible en esa circunstancia
Adaptarse al género, cultura y estilo personal del otro	Expresarse en el propio estilo y lenguaje

Muchos educadores podríamos reconocernos en el espejo de la segunda columna, en la medida que reflejan conductas basadas en el desconocimiento del otro como interlocutor válido, es decir, con intereses y perspectivas legítimas aún siendo distintas e incluso opuestas a las nuestras.

Los estudios demuestran que las tácticas de choque, la competitividad innecesaria, las amenazas y la violencia – ingredientes de una u otra manera presentes en la relación cotidiana de los adultos con los niños- son conductas que empeoran los conflictos. No sólo porque reducen o eliminan cualquier posibilidad de resolución, sino porque afectan las emociones, dañan las relaciones presentes y malogran la posibilidad de interacciones positivas en el futuro.

Ury y Patton identifican dos clases de comportamientos que pueden favorecer o no la comunicación y el entendimiento mutuo, en la medida que inciden directamente sobre las emociones de las personas¹⁷.

ESTILOS COMUNICACIONALES		EFFECTOS
Inhibidores de la comunicación	Interrumpir	Impactan en las emociones de las personas que se comunican y conspiran contra todo esfuerzo de resolver la situación
	Juzgar	
	Burlarse	
	Criticar	
	Dar consejos	
	Cambiar de tema	
	Dominar la discusión	
	Utilizar el engaño deliberadamente	
Negarse a negociar		
Facilitadores de la comunicación	Autoevaluar el propio estado emocional	Ayudan a manejar de manera efectiva y respetuosa las emociones involucradas en el conflicto
	Prestar atención a cómo se siente el otro	
	Explicitar las emociones en juego y legitimarla	

¹⁷ Ibid.

	Invitar al otro a expresar sus emociones de manera abierta	
	No reaccionar ante un estado emocional, descargar-se sólo uno por vez	

No basta, entonces, la buena voluntad de los educadores y el afecto honestamente desplegado en la relación con los niños, si la aceptación y el respeto no se les demuestra con transparencia y asertividad en la comunicación cotidiana. Los nueve inhibidores de la comunicación caracterizan de un modo nítido el estilo de la relación interpersonal entre adultos y niños, especialmente en situaciones muy pautadas, como las que se viven en los diversos espacios de educación formal, transformando los desacuerdos en agresiones y ofensas, con su secuela de pérdida de confianza, en sí mismo y en el otro.

Por el contrario, un esfuerzo consciente por establecer una calidad de comunicación basada en los cinco aspectos que despejan el canal de la relación, puede traer por consecuencia niños que aprendan tempranamente a aceptarse y respetarse a sí mismos, tanto como a los demás, porque reconocerán cuál es exactamente la clase de interacciones que generan en otros las respuestas más satisfactorias.

Vale la pena tener en cuenta que nuestras respuestas a cualquier divergencia con los niños no tienen por qué limitarse a un solo tipo alternativas, todas orientadas a someter su voluntad. Las respuestas a una situación de conflicto, sea cual fuese su naturaleza, pueden adoptar diversas formas, según cómo definamos nuestra relación con los intereses propios y los del niño. Si buscamos satisfacer nuestras propias metas o inquietudes, resolveremos el conflicto desde el criterio de la asertividad. Si buscamos satisfacer las inquietudes de los niños, lo haremos desde un criterio de cooperación. Ambos criterios abren la posibilidad a cinco estrategias, todas válidas y elegibles de acuerdo a las características específicas de cada situación que se enfrenta¹⁸:

ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS QUE COMBINAN ASERTIVIDAD Y COOPERACIÓN	
Competir (asertivo)	Cuando las personas se encuentran o se perciben en una situación de emergencia.
Colaborar (asertivo y cooperativo)	Cuando las inquietudes de las partes son o se sienten demasiado importantes.
Evitar (no asertivo-no cooperativo)	Cuando el motivo es trivial o si hay intereses más importantes en juego.

¹⁸ Girard Kathryn y Susan J. Koch (1997), ob.cit.

Transigir (entre asertivo y cooperativo)	Cuando los objetivos de ambas partes son moderadamente importantes.
Acomodar (cooperativo)	Cuando uno evalúa estar equivocándose.

Ninguna de estas estrategias es en sí misma mejor que la otra, pues lo importante está en su adecuación a las características particulares de cada circunstancia. El factor que reduce las posibilidades de un desenlace exitoso, equitativo y emocionalmente sano de cualquier conflicto, es la rigidez de la persona, es decir, su tendencia a restringir el afronte de cualquier situación a una sola estrategia, bloqueando la comunicación entre las partes.

Bonnie Benard, investigadora de la Universidad de Minnesota, afirma que «Si nosotros queremos formar personas socialmente competentes, con sentido de eficacia y con sentido de su propia identidad, hábiles para tomar decisiones, para lograr metas y creer en su futuro, entonces, la atención a sus necesidades humanas básicas de cuidado, relación, respeto, estímulo, poder y significado, debe ser el foco primario de cualquier esfuerzo de prevención, educación y desarrollo»¹⁹.

¿Esto cambia el eje de la educación infantil? Sin duda, porque exige replantear la jerarquía de nuestras preocupaciones, tensionadas por otras variables cuyo valor y necesidad están fuera de toda discusión, tanto como la actitud y los procedimientos que elegimos para afrontar cada una de ellas. Según el UNICEF:

«Los buenos programas de desarrollo del niño en la primera infancia abarcan la salud materna, alumbramiento seguro, consultas médicas periódicas tras el parto, inmunizaciones, lactancia materna, alimentación complementaria y educación a padres sobre nutrición y salud. Pero también cubren el desarrollo mental, social, emocional y espiritual de los niños en sus primeros años, especialmente la atención física y psicosocial y los estímulos que reciben»²⁰.

La clave está en comprender que el desarrollo social y emocional de los niños no es un proceso separado, paralelo o tangencial a su desarrollo intelectual, que está trenzado con él y plantea demandas a maestras y cuidadoras en todas las esferas de atención, en todos los momentos de su relación con ellos.

Parte esencial de estas demandas tienen que ver con actitudes y habilidades específicas, pues formar niños «socialmente competentes, con sentido de eficacia y con sentido de su propia identidad» exige de los adultos una

¹⁹ Bonnie Benard, Kathy Marshall (1997). A Framework for Practice: Tapping Innate. Resilience. A publication from Center for Applied Research and Educational Improvement (CAREI) & University of Minnesota.

²⁰ UNICEF, Estado Mundial de la Infancia 2002.

capacidad diferente a la requerida para la administración de vacunas, el suministro de alimentos, la indicación de la secuencia de una actividad psicomotriz o la ambientación material del espacio en el que se reúnen.

Valor de la competencia social en el desarrollo infantil

Michelson cita estudios de diversos autores que asocian inhabilidad social con baja autoestima, locus de control externo y conductas depresivas. La maladaptación social también se ha asociado, en edades posteriores, al abandono escolar, delincuencia, desajuste académico e incluso a problemas de salud mental en la vida adulta.

En el estudio de Michelson se señalan otras variables que pueden influir en los déficit de habilidades interpersonales y que guardan relación con creencias y expectativas del sujeto: el locus de control (percepción acerca de si las contingencias están controladas por uno mismo o por otros); sentimientos de indefensión (expectativas negativas de cambio futuro); e irracionalidad (creencias arraigadas). Es decir, si un niño cree que el control de las situaciones cuyas demandas le generan estrés depende siempre de otros, si considera sus frustraciones y sufrimientos como catastróficas y si suele esperar que ocurra siempre lo peor; estaría revelando un sistema de creencias rígido y una visión pesimista del futuro, haciendo más difícil su acceso a conductas adaptativas y más directo su camino hacia patrones de conducta problemáticos.

No ocurriría esto si se percibe con algún grado de control sobre sus contingencias, si no reacciona exageradamente ante los contratiempos y si evalúa sus conductas actuales, eventualmente inadecuadas, como algo temporal. En este caso, el manejo exitoso de las demandas externas y el logro de transacciones que no excluyan sus propias demandas tendría mejor pronóstico.

Además de la evaluación de la situación y las creencias, otros aspectos que mencionan los autores como factores importantes en las relaciones interpersonales aluden a la empatía y la comunicación: poder adoptar la perspectiva del otro, saber identificar y clasificar sus emociones; y poder comunicarse en forma correcta y apropiada.

Los niños que carecen de competencia social generan y, por lo tanto, reciben menos interacciones sociales positivas de su ambiente; lo que puede derivar en aislamiento, agresión, frustración y retraimiento. Esto a su vez provoca una reducción en el número de reforzamientos evocados y emitidos durante la adolescencia y la adultez, afectando su habilidad para operar adaptadamente en su contexto social. En contra-

partida, los estudios revelan que los niños más sociables y populares de un centro educativo refuerzan socialmente a sus compañeros con más frecuencia que los poco populares, recibiendo mayor cantidad de respuestas positivas de ellos y sus maestros. Así se forma un ciclo positivo que crea un ambiente de distensión y aceptación recíproca en las relaciones interpersonales que, si se perpetúa a lo largo de la adolescencia, puede durar toda la vida.

Ver Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P. y Kazdin, A.E. (1987) *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Ayuda mucho saber que, en efecto, el grado de seguridad, confianza en sí mismos, autonomía, asertividad, afán de logro, empatía y sociabilidad que exhiban los niños, no representan logros aislados del resto de las aptitudes humanas, sino por el contrario, una de las llaves maestras que les permita acceder con menor dificultad a cualquier aprendizaje, desarrollar con mayor fluidez sus habilidades de pensamiento y administrar con mayor efectividad sus mejores capacidades personales.

Estamos hablando, entonces, de una educación inicial que, enfatizando como su objetivo pedagógico principal el desarrollo de la competencia social de los niños, sabe aprovechar estas capacidades para fortalecerlos en un nuevo rol frente al aprendizaje, menos dependiente de las continuas órdenes e instrucciones de los adultos, más autónomo, protagónico, proactivo, cooperativo, al interior de sus experiencias y procesos de aprendizaje.

Las claves de la autonomía

Los educadores debiéramos prestar especial atención a las recomendaciones del Centro Nacional para Programas Clínicos de los EE.UU., en uno de cuyos informes describe una lista de siete ingredientes claves a asegurar en los niños para el desarrollo de óptimo de su capacidad de aprender autónomamente, todos relacionados con factores socio emocionales²¹:

Confianza. La sensación de controlar y dominar el propio cuerpo, la sensación y el mundo; la sensación del niño de que los adultos serán amables.

Curiosidad. La sensación de que descubrir cosas es algo positivo y conduce al placer.

Intencionalidad. El deseo y la capacidad de producir un impacto, y de actuar al respecto con persistencia. Esto está relacionado con una sensación de competencia, de ser eficaz.

Autocontrol. La capacidad de modular y dominar las propias acciones de maneras apropiadas a la edad; una sensación de control interno.

Relación. La capacidad de comprometerse con otros, basada en la sensación de ser comprendido y de comprender a los demás.

Capacidad de comunicación. El deseo y la capacidad de intercambiar verbalmente ideas, sentimientos y conceptos con los demás. Esto está relacionado con una sensación de confianza en los demás y de placer en comprometerse con los demás, incluso con los adultos.

Cooperatividad. La capacidad de equilibrar las propias necesidades con las de los demás en una actividad grupal.

No está demás reiterar que lograr estas siete condiciones en los niños supone, a la vez, el esfuerzo por abandonar actitudes y comportamientos que caminan en dirección contraria, como las pocas expectativas depositadas en ellos, en general, o en determinados niños en particular; los gritos o las críticas reiteradas, en especial delante de otros; la escasez de elogios o expresiones de gratitud por ciertos gestos espontáneos; el uso de adjetivos o aún de insultos; las expresiones duras de descalificación por sus errores o fracasos; la sobreprotección a unos y el descuido de otros.

Descubrir que la capacidad de relación social está viva y no dormida en los niños menores de seis años, que buena parte de sus posibilidades intelectuales se juegan en el terreno de la socialización y que no hay desarrollo del pensamiento separado del desarrollo de la afectividad y la sociabilidad, supone para los educadores un conjunto de exigencias probablemente nunca imaginadas.

Pero no es posible continuar enfocando la educación inicial separada de la investigación en el campo del desarrollo humano. Habrá que prepararse para cumplir un nuevo rol. Por lo pronto, podemos utilizar el Modelo de Desafío de Wolin con nosotros mismos, para afrontar este reto movilizando al máximo posible nuestras propias fortalezas internas.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

1. Bradley, Ben, 1992. *Concepciones de la infancia: Introducción crítica a la psicología del niño*. Madrid: Alianza Editorial.
2. Bonnie Benard, Kathy Marshall. *A Framework for Practice: Tapping Innate (1997) Resilience*. A publication from Center for Applied Research and Educational Improvement (CAREI) & University of Minnesota.
3. Casas, Ferran.(1998). *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Buenos Aires: Ediciones PAIDOS

²¹ Goleman, D. (1995), Ob.Cit.

4. Dell' Ordine, J. (2000). Psicología y Educación para la Pro-Socialización. En: www.caminantes.net/index.htm
5. Gardner, H. (1996). La nueva ciencia de la mente. España: Ediciones Paidós.
6. Gardner, H. (1995). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México, Fondo de Cultura Económica.
7. Grotberg, E. (1996). "Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano". Fundación Bernard Van Leer, La Haya, Países Bajos.
8. Goleman, D.(1996). La inteligencia emocional. Buenos Aires: Javier Vergara Editor
9. Hidalgo, C. G. y Abarca, N.(1991). Comunicación Interpersonal: Programa de entrenamiento en habilidades sociales. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
10. Kotliarenco, M.A., Cáceres, I., y Fontecilla, M. 1997. Estado del arte en resiliencia. Organización Panamericana de la Salud. Organización Mundial de la Salud. Fundación W.K.Kellogg. Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo. CEANIM.
11. Maturana, Humberto (1997). Emociones y lenguaje en educación y política. Dolmen, Santiago de Chile.
12. Mehler, J. y Dupoux, E.(1992). Nacer sabiendo: introducción al desarrollo cognitivo del hombre. Madrid: Alianza Editorial.
13. Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P. y Kazdin, A.E. (1987) Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
14. Mussen, P.H., Conger, J.J.y Kagan; J (1990). Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad del niño. México: Editorial Trillas.
15. Roche, R. y Sol, N. (1998). Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas para adolescentes en entornos familiares y escolares. Barcelona: Blume.
16. Silva, G. (1999). Proyecto: Prevención de agresiones en niños pequeños. Conductas agresivas y prosociales entre niños de tres a cinco años. Informe diagnóstico. Lima: Ministerio de Educación.
17. Vygotsky, Pensamiento y lenguaje, Paidós, Barcelona, 1979.
18. Watzlawick, Paul, Beavin, Janet, Jackson, Don D. (1991) Teoría de la comunicación humana, Editorial Herder, Barcelona.