

LA ACTITUD EDUCATIVA ANTE EL DESARROLLO DE HÁBITOS¹

Éva Dehelán, Lili Szeredi y Anna Tardos

1973

NOTA DE LA AUTORA

Cuando Éva Dehelán y yo decidimos observar a Lili Szeredi en su trabajo como pedagoga en la casita, nuestra pregunta fue qué le hacía capaz de conseguir que los niños comprendieran y cumplieran aparentemente sin esfuerzo y de manera especialmente tranquila, las expectativas sociales que planteaba. Al realizar nuestras observaciones, concretamente quisimos insistir en que podemos comunicar a los niños nuestras expectativas sociales con maneras y métodos diversos, incluido el modo indirecto, y con él facilitar la internalización del trato deseable a los objetos o a otros niños. Según mi experiencia, nuestra observación es un hito en la comprensión de nuestra cultura pedagógica, de nuestra manera de hablar a los niños.

En un seminario en 2013, Anja Werner y yo estábamos trabajando el mismo texto en alemán, cuando de repente caí en la cuenta de que se producía con cierta frecuencia un malentendido por el que las cuidadoras creían que lo que se esperaba de ellas era que siempre y en toda circunstancia hablasen con los niños de esa manera indirecta. Aunque en nuestro artículo se mencionaba entre paréntesis (“Generalmente aquellas que ya habían explicado a los niños previamente”, p. 4), no habíamos subrayado suficiente que los niños necesitan explicaciones y mensajes claros y precisos sobre nuestras expectativas, que normalmente se les daban de antemano. No pusimos ejemplos del habla directa, ni la incluimos en la lista como una categoría aparte. De manera que nuestra descripción resultó un tanto parcial, por lo que probablemente el lector no llegó a la conclusión de que explicar al niño simple y claramente nuestras expectativas, también juega un papel importante, tal y como Emmi Pikler escribió específicamente en el capítulo *Transición de la edad de bebé a la de niño pequeño* en su libro de 1985, *Friedliche Babys - zufriedene Mütter*².

Además, hemos de recalcar que la comunicación indirecta de nuestras expectativas jamás creará automáticamente una atmósfera pedagógica positiva. Lo que siempre se ha de mantener es una actitud pedagógica benevolente y empática.

Anna Tardos, 2015.

¹ Dehelán, É., Szeredi, L. y Tardos, A. (1974). A szokások kialakítására irányuló nevelői magatartás. Óvodai Nevelés, 27, 1, 18-20.o.

² *Bebés apacibles, madres satisfechas*. (N. de las T.)

Es una vivencia frecuente entre los escolares que cuando el maestro se entera de una falta o comportamiento inadecuado no quede sin consecuencia negativa. Un cuaderno olvidado en casa, una regla que falta, un deber equivocado por incomprensión o falta de atención entraña un punto negativo o una mala nota.

Entendemos que los profesores que ponen estos puntos negativos³ o estas malas notas parten de la concepción de que hace falta aplicar reglas especiales para que la próxima vez el escolar no se olvide de comprar su cuaderno de 40 hojas, de traer su regla o de hacer en casa los deberes que se le habían mandado y no otros.

Lo esencial de esta lógica educativa consiste en deshabituarse a los niños de sus comportamientos indeseables, de sus acciones reprochables, destacando, acentuando, agravando las consecuencias negativas de sus comportamientos mediante la aplicación de las reglas especiales.

Esta lógica educativa tan frecuente en las escuelas se aplica a los niños pequeños de una manera aún más acentuada. Respecto a los escolares existen concepciones educativas según las que se puede hacer un buen trabajo ejerciendo una influencia sobre la conciencia de los niños sin recurrir a estos medios. Por lo general en las edades más tempranas se entiende que los comportamientos adecuados solo se pueden obtener mediante experiencias positivas o negativas fijadas por estrictas reglas educativas, es decir, por condicionamiento.

Aunque hay maestros en todas las edades que sin utilizar esta lógica educan con resultados sobresalientes, se cree frecuentemente que su éxito es difícil de formular y de conseguir.

Hemos intentado entrar en la lógica de la actitud educativa de una educadora, analizando su trabajo de más de quince años en nuestra institución. Basándonos en nuestras observaciones hemos examinado la parte de su actividad relativa a la formación de nuevos hábitos para la integración social de los niños.

En nuestra institución a partir del año y medio, los niños frecuentan en pequeños grupos la *casita* donde les recibe una pedagoga, de la que hablamos a continuación. Permanecen allí con dos o tres compañeros, los pequeños entre media hora y tres cuartos de hora y los mayores, una hora.

Aquí los niños encuentran un equipamiento diferente del suyo habitual, nuevos juguetes y nuevas normas de comportamiento diferenciadas.

La sala de vida está dispuesta de manera que puedan jugar sin peligro, tranquilamente, incluso cuando la cuidadora está vistiéndose, bañando o dando de comer a algún compañero. Por el contrario, en la *casita* hay una estufa sin protección, un armario sin llave repleto de objetos de los adultos, cortinas que los niños pueden alcanzar, tiestos de flores y cables eléctricos.

³ En el sistema educativo húngaro se utilizan los puntos *rojos* y *negros* en la evaluación según el resultado, la actividad, el momento, etc., sea suficiente, adecuado o no, y se acumulan para dar una nota final. (N. de las T.)

En la sala de vida del grupo hay juguetes que los niños pueden coger sin vigilancia alguna. En la *casita* hay juguetes que comportan ciertos peligros, por ejemplo, cuerdas largas para ensartar y perlas, pequeños palos y sus discos de madera, martillos de madera para golpear, camiones grandes para empujar y piedras grandes para transportar.

En las actividades que describimos tomaron parte niños de entre dieciocho y veintiún meses de edad. A excepción de uno de ellos, los demás habían frecuentado la *casita* regularmente tres veces por semana, de cinco a ocho semanas antes de comenzar las observaciones.

Estas sesiones parecían propicias para analizar la actitud educativa dirigida a hacer conocer y respetar las normas, al estar todavía los niños asimilando las normas de comportamiento más específicas de la *casita*.

Al ver que la pedagoga normalmente no impone a los niños tareas comunes a realizar al mismo tiempo⁴ y raramente eleva la voz, un observador exterior puede fácilmente equivocarse pensando que no hace nada, que simplemente vigila. En muchas ocasiones podría parecer que los niños se desplazan con soltura de manera natural en esta sala de juego, que respetan de *motu proprio* las normas de comportamiento para con los demás niños, el material y los juguetes. Sólo quienes han observado a varios niños, a varios grupos de niños entre un año y medio y tres años han podido comprender que se trata de la rigurosa aplicación de un sistema pedagógico cuya lógica difiere radicalmente de la lógica pedagógica habitual mencionada anteriormente.

En el curso de nuestras observaciones hemos anotado textualmente las acciones de la propia pedagoga: las verbales, las reales y las metacomunicativas, las observables, así como todas las actividades y momentos del comportamiento de los niños a los que la pedagoga ha respondido.

Contrariamente a la limitada impresión inicial, la actitud de la pedagoga incorpora gran cantidad y variedad de estas acciones.

Ahora vamos a dar cuenta de ciertas características de esta actitud.

Ante todo, evidenciamos el carácter respondiente de la acción educativa de la pedagoga. Durante la estancia de los niños la pedagoga responde casi sin cesar a sus actividades. Sus acciones se relacionan con los gestos y el comportamiento de los niños. Cada niño puede sentir o ver que sus conductas, sus actividades, encuentran una continuidad en la respuesta de la pedagoga.

Solo una parte de las actividades de los niños a las que la pedagoga presta atención está en relación directa con la asimilación de las normas de comportamiento de ese preciso momento. Rechazar o impedir el comportamiento inadecuado del niño, incluso reconfortándole

⁴ Tareas dirigidas. (N. de las T.)

después si se entristece por ello, representa solo el 15% de las acciones de la pedagoga. Su mayor parte (85%) se dirige a la expresión, al sostén del comportamiento *correcto* deseado y a crear las condiciones del mismo.

La actividad educativa más frecuente de la pedagoga (40%) es la expresión de la expectativa del comportamiento deseado. La pedagoga no solo expresa esta expectativa mediante una solicitud o recordando la norma, sino también de manera indirecta. De hecho, dentro de este grupo la pedagoga expresó su expectativa de modo indirecto en un 66% de las ocasiones.

Por ejemplo, a la pequeña Andrea de 20 meses, que alarga su mano hacia la estufa, le dice con voz asustada: “¡Ufff, está caliente!”, añadiendo a continuación una pequeña explicación: “Está encendida”.

A Viki, que quería sentarse en la silla de Elvira, le dice con una voz amistosa: “Viki, es el sitio de Elvira”.

Ella no propone a Viki sentarse en otra silla, ni prohíbe a Andrea tocar la estufa; no enuncia las reglas, sino que de manera indirecta expresa sus expectativas. Generalmente aquellas que ya ha explicado a los niños con anterioridad.

También son expresión indirecta de la expectativa servir de modelo y las acciones metacomunicativas que acompañan a servir de modelo; entre otros, recoger los juguetes con evidentes ganas y placer.

En nuestra opinión la importancia de la expresión indirecta de la expectativa radica en que la pedagoga da a los niños la oportunidad de cumplir voluntariamente con ésta.

Otra parte importante de la actividad pedagógica consiste en apoyar el comportamiento correcto de los niños. Su porcentaje es también significativo (32%).

A diferencia de lo previsto, apenas una quinta parte de estas acciones expresan directamente una aprobación: la alabanza del niño. Generalmente expresa la alabanza en tono objetivo y con pocas palabras. Lo que quiere decir que aquí es más importante todavía la expresión indirecta. Las más de las veces, la pedagoga pone en palabra el comportamiento adecuado.

Por ejemplo: Tamás, de dieciséis meses quien, contrariamente a los demás, estaba por primera vez en la *casita*, tira la muñeca fuera de su cunita.

“La has tirado, recoge la muñeca”, dice la pedagoga. Tamás la recoge, pero se entretiene con la cuna vacía y deja caer de nuevo la muñeca. Después la recoge otra vez, la mete en la cuna, la vuelve a sacar y la tira al suelo de nuevo. La muñeca cae con estrépito, mientras que Tamás continúa examinando la cuna. Después recoge de nuevo la muñeca y la vuelve a poner en la cuna.

Solo entonces la pedagoga, con voz amable y alentadora, le dice: “Has puesto la muñeca en su cuna”. Tamás repite contento las palabras de la educadora: “... en, en...” y después no tira más la muñeca al suelo.

En otra sesión, la educadora dice a Viki que está insertando piezas esparcidas por la sala en los agujeros del tablero: “Veo que estás insertando las piezas”.

El apoyo indirecto al comportamiento deseado se liga a menudo a la actividad inmediata al cumplimiento de la expectativa.

“Bonita cuchara, ¿verdad Csaba?” dice la pedagoga cuando Csaba, de dieciocho meses de edad, después de que se ha paseado con la cuchara, eso que la pedagoga no quería, juega ya sobre la mesa y mira las cucharas con placer.

Otra forma de expresar aprobación indirecta es apoyar de forma verbal o física la actividad correcta o la actividad inmediatamente posterior a ella: con ideas, consejos, procurando espacio, ofreciendo juguetes complementarios, etc.

Estimamos igualmente importante el método indirecto de sostén cuando la actitud del niño es correcta. A nuestro juicio la utilización objetiva esta actitud correcta, subraya su carácter natural y con ello expresa confianza en el niño.

Las acciones de la pedagoga que apoyan la intención aceptable presente en el comportamiento del niño también expresan confianza en él, aunque finalmente su comportamiento sea inadecuado y contrario a lo esperado.

A Elvira que golpea con su martillo el xilófono, le propone golpear los botones de la mesa de bricolaje.

Por tanto, apoya el deseo del niño de golpear con su martillo y le sugiere una manera permitida.

El tercer grupo de actividades educativas son acciones dirigidas a crear las condiciones necesarias para que los niños puedan cumplir las normas. Son el 13% de todas las acciones. La actividad física de la pedagoga: procurar objetos, espacio de juego, comodidad, es la mayor de los tres bloques de actividad.

Sin embargo, queremos llamar la atención no sobre estas, sino sobre unas acciones dentro de este mismo grupo, que cumplen un rol especial. Aquellas que apuntan a crear las condiciones previas a la comunicación entre el adulto y los niños.

Así, la pedagoga invitaría a Elvira, Elód y Csaba a prestarle atención, esperando que le atiendan y solo después le seguiría otra acción, generalmente una demanda, prohibición o llamada en forma de recordatorio.

La pedagoga también intentaría asegurar las condiciones de la comunicación, facilitando la comprensión de la información. La mayor parte de las acciones que apuntan a la creación de las condiciones necesarias para el cumplimiento de las reglas tienen esta función.

Así, por ejemplo, antes de pedir a Csaba, de dieciocho meses de edad, que recoja los tapones de madera que ha tirado al suelo, la educadora dice: “Los tapones ruedan”.

Tamás, de dieciséis meses, está mirando a su compañero que juega con vasos de plástico. La pedagoga le pregunta: “¿Tú también quieres vasos?”. Solo después recomienda: “Pídeselos a Elód!”.

Dirigiéndose a Andrea, quien trae solamente el tapón que pertenece al juguete de martilleo, le dice: “Se le salió el tapón” y a continuación, modelando la acción apropiada, vuelve a colocarlo en su lugar.

En el rechazo o impedimento de las actividades inapropiadas –el cuarto grupo de las acciones examinadas– también prevalece una manera indirecta de expectativa ya mencionada. La más frecuente es la ruptura de contacto. Durante un lapso de tiempo no atiende al niño que se comporta de manera inadecuada, así el niño tiene la sensación de que no se le presta atención.

Con este comportamiento, por un lado, la pedagoga da una oportunidad a la acción voluntaria del niño, ya que mientras la pedagoga no le atiende, el niño, por su propia iniciativa ejecuta el acto que se espera de él; por otro lado, corta por lo sano el fenómeno tan frecuente en los grupos infantiles en los que el niño logra con su conducta inapropiada que el adulto –cuya atención le resulta importante– se ocupe de él.

La actitud educativa observada que hemos expuesto brevemente, recuerda en gran medida al comportamiento y actividad del líder democrático de los experimentos de Lewin, White y Lippitt (1960).

Dos datos más para apoyar nuestra afirmación de que la actitud educativa que hemos descrito no se caracteriza por órdenes y disposiciones, no educa por medio de la imposición sino ofreciendo una elección y haciendo posible la adhesión voluntaria.

Solo en un porcentaje insignificante (1,9%) fue la pedagoga quien ejecutó los actos deseados en vez del niño. Por ejemplo, llevó fuera en brazos a Csaba que no quería salir de ningún modo.

Se trata de niños de entre dieciocho y veintiún meses que suelen tener la frecuente experiencia de que los adultos hacen en su lugar lo que esperan de ellos, sin esperar a que comprendan la demanda, ni que tomen una decisión al respecto, porque ni siquiera pueden suponer que los niños puedan acceder a su demanda.

En una parte de las situaciones (15,5%) en las que deben atenerse a ciertas normas se alternan varias veces los comportamientos correcto e incorrecto. Esto ocurre también en el caso de Tamás y el muñeco.

Así, sin renunciar a su propia expectativa educativa, la pedagoga dio al niño la oportunidad de practicar la diferencia entre acto correcto y acto incorrecto y adoptar el correcto por su propia voluntad.

La pedagoga facilita el cumplimiento voluntario de su expectativa también cuando, sin renunciar a ella, aplaza la ejecución del acto deseado.

Por ejemplo, Elvira tiene un pañuelo de papel en la mano. No ha hecho como su compañero cuando ha tirado el pañuelo ya utilizado a la basura. La pedagoga le dice: “Elvira, tú lo tirarás más tarde”.

Los niños no han abusado de estas nuevas ayudas; en el 80% de las situaciones los niños terminaron realizando los actos correctos.

En las actividades con los niños más mayores, la alternancia frecuente y de larga duración de actos correctos, disminuye del 15,5% al 6% y aumenta el porcentaje de las situaciones normativas que acaban con el comportamiento deseado del 80% al 94%.

En su obra sobre nuestra institución David y Appell (1973) escribieron: “La disciplina de los niños más mayores es remarcable, se someten fácilmente a la orden propuesta y respetan espontáneamente algunas reglas claramente enunciadas”.

La capacidad de cooperación de nuestros niños se basa en las experiencias en su grupo, y la relación que les une a su cuidadora.

La actitud receptiva y cooperativa de la pedagoga ha reforzado la aptitud de los niños para adaptarse.

Los estudios de Stayton, Hogan y Ainswoth (1971) han probado de manera convincente que aquel niño cuya madre es comprensiva, receptiva y cooperativa, acepta sus respuestas, obedece más fácilmente a sus órdenes verbales y prohibiciones que el de una madre que le rechaza, interviene y es insensible. Es de suponer que esta relación no es exclusiva entre madre e hijo.

La pedagoga es receptiva y está dispuesta a cooperar sin resultar insegura, ni desistir de cumplir sus expectativas.

David y Appell (1966) han subrayado la importancia de este hecho en uno de sus estudios centrados en las interacciones entre madres e hijos. Encontraron que los niños asimilan sin dificultad aquellas prohibiciones con las que las madres están realmente de acuerdo y por lo tanto son inmutables.

¿Cómo se puede enseñar a una profesional que se ocupa de niños pequeños esta actitud o este modo de educar?

En nuestra opinión, la base de la actitud pedagógica mencionada, y a la vez, la condición para hacer suya esta actitud es la *confianza* en el niño pequeño.

Esto parece ser corroborado por las apasionantes experiencias de Rosenthal y Jacobson (1968), que han demostrado que la modificación de las expectativas del profesional –igualmente sin modificación consciente de métodos educativos y pedagógicos- ha mejorado radicalmente el progreso de sus alumnos.

El objetivo de este artículo es hacer visible que, en contra de ciertas evidencias de la literatura especializada, el niño de dieciocho a veintiún meses, ante una actitud educativa profesional positiva, basada en la confianza hacia él, puede ser guiado sin sentirse dominado si se le brinda la oportunidad de adherirse voluntariamente a las decisiones que le conciernen.

Bibliografia

David, M., Appell, G. (1966). La relation mere-infant. Étude de cinq patterns d'interaction entre mere et infant a l'age de un an. En *La Psychiatrie de l'Enfant*. (Vol IX Fasc. 2, 445-531). Paris, Francia : P.U.F.

David, M., Appell, G. (1973). *Lóczy ou le maternage insolite*. Paris : Scarabée.

Rosenthal, R. y Jacobson, L.F. (1968). Teacher expectations for the disadvantaged. *Scientific American*, 218.4, 19-23.

Stayton, D.J., Hogan, R. y Ainsworth, M.D.S. (1971). Infant obedience and maternal behavior: the origins of socialization reconsidered. *Child Development*, 42.4, 1057-1069.

White, R. y Lippitt, R. (1960). A vezető viselkedése és a tagság reakciója háromféle «társadalmi klímában». In *Csoportlélektan*, 1969. Gondolat, Budapest.