



Formación ética y afectividad: entre las concepciones de los educadores y su genuina importancia

Luciene Tognetta, Livia Liccardi, Luciana Leite y Marly Morishita

Universidade Estadual de Campinas - Universidade de Franca, Brasil

Resumen

Se trata de una investigación descriptiva, realizada en escuelas privadas y públicas de educación preescolar, de un municipio del interior paulista, a fin de: a) examinar las concepciones de los profesores sobre la afectividad en la escuela; y b) identificar las formas de trabajo con la expresión de sentimientos que los profesores utilizan en situaciones de conflicto. La importancia de la afectividad para unas adecuadas relaciones profesor-alumno y un aprendizaje efectivo es bien conocida. Sin embargo, a menudo pareciera que las concepciones de los profesores en cuanto al trabajo con la afectividad son muy limitadas. La afectividad fue definida aquí según una perspectiva piagetiana, como una energía de acción: un conjunto de emociones y sentimientos que se invierten en las relaciones que establecen los individuos unos con otros y consigo mismos. Se utilizaron dos instrumentos, el primero con preguntas de opción múltiple, y el segundo con preguntas abiertas, referidas a situaciones frecuentes en el ámbito escolar, para que los docentes las analizaran y explicaran cómo las resolverían. Los resultados demuestran que muchos profesores interpretan la afectividad en forma restringida, desconociendo su potencial para una óptima integración de los valores morales y la personalidad.

Palabras clave:

Ética, afectividad, educación preeescolar, relación profesor-alumno, punto de vista de los profesores

Abstract

[Ethical Formation and Affectivity: Among Teacher's Conceptions and its True Urgency]. Descriptive study fulfilled in private and public kindergaten schools of a state of Sao Paulo, in order to: a) examine teacher's notions about affectivity in school; and b) to identify the forms of work with feelings expression that teachers use for dealing with conflicting situations. The relevance of affectivity for adequate teacher-pupil relations and effective learning is well-known. However, many times it seems that teacher's conceptions about the work with affectivity are very narrow minded. Affectivity was defined here from a Piagetian approach, as an energy for action: a set of emotions and feelings invested in interpersonal relations and in the relation with self. Two research instruments were used. The first designed with multiple choice questions, the second with open questions about everyday situations in schools —requiring teachers to analyze and explain how would they resolve them. Results show that many teachers conceive educational work with affectivity in very narrow terms, underestimating its potential for an optimum integration of moral values and personality.

Key words:

Ethics, affectivity, kindergaten schools, teacher-pupil relations, teacher's point of view

Tabla de contenidos

1. Introducción
 2. Método
 3. Resultados
 - 3.1. Primera parte: preguntas de opción múltiple
 - 3.1.1. Relación con la autoridad
 - 3.1.2. Relación con los pares
 - 3.1.3. Relación consigo mismo
 - 3.2. Segunda parte: preguntas abiertas
 - 3.2.1. Relación con la autoridad
 - 3.2.2. Relación con los pares
 - 3.2.3. Relación consigo mismo
 4. Discusión
-

1. Introducción

El presente estudio procura examinar las concepciones de los profesores sobre la afectividad en la escuela, así como identificar las formas de trabajo con la expresión de sentimientos que esos profesionales utilizan en situación de conflicto interpersonal, en instituciones de educación infantil. Teóricamente, la importancia de la afectividad como elemento esencial en la relación profesor-alumno, y como condición necesaria para que el aprendizaje y la construcción de valores morales sean efectivos, es bien conocida. No obstante, muchas veces percibimos que las ideas de los profesores sobre el trabajo escolar con la afectividad, en términos morales, siguen siendo muy restringidas. Restringidas en el sentido de creer que el docente que trabaja con este asunto es simplemente aquel capaz de demostrar cariño, amor o comprensión a sus alumnos; así como, muchas veces, creer que esto hace imposible ejercer la autoridad, o que implica una excesiva permisividad. A la luz de estas consideraciones, nos planteamos como hipótesis que las concepciones de los profesores sobre el trabajo con la afectividad en la educación primaria aún está lejos de entender la vinculación entre esta temática y las cuestiones éticas, y que, desafortunadamente, evidencia una idea equivocada, según la cual afectividad sería sinónimo de permisividad.

Por cierto, de ningún modo estamos poniendo en duda la importancia de las demostraciones de afecto en la relación pedagógica; pero creemos que una superación de esas creencias que hemos mencionado, demostraría que un trabajo bien articulado y fundamentado en materia de afectividad, puede contribuir a que los niños y adolescentes vinculen un contenido moral a sus acciones afectivamente motivadas.

Antes de presentar los datos de la presente investigación, entonces, pasemos a fundamentar el tema aquí planteado. Definimos la afectividad, a partir de la perspectiva piagetiana, como una energía de acción: un conjunto de emociones y sentimientos que se invierten en las relaciones que se establecen con los otros —padres y autoridades— y

consigo mismo¹, que por lo tanto permiten al ser humano atribuirle valor al sí mismo y a otros. Tales inversiones, así como sus resultados, van formando progresivamente, lo que Piaget (1920/1994; 1932/1977) llamó “personalidad moral”, clímax del desarrollo afectivo, que dicho autor consideraba como paralelo al desarrollo cognitivo. En efecto, para Piaget la personalidad moral es el punto de convergencia entre los dos desarrollos —dos capacidades distintas del ser humano— las estructuras cognitivas y su energía, o lo que mueve a actuar, los afectos. La moral es, por lo tanto, esa cumbre, a la que se ha llamado apropiadamente “autonomía”, la cual nos muestra a un sujeto que coordina su propio valor y el de los demás. En un estadio anterior, bajo la tendencia moral que Piaget llamó “heteronomía”, el sujeto no logra articular esos dos valores —sobresaliendo siempre uno de ellos— bien sea por la obediencia a una autoridad entendida como de mayor valor, por el respeto que se le tiene a la autoridad en sí, más que a las normas como tales, o por un pensamiento y conducta egocéntricos que tan sólo procuran satisfacer sus propios deseos y puntos de vista, sin coordinarlos con los de otros.

A la luz de esta perspectiva, podemos afirmar que los avances en la comprensión de “¿cómo alguien se torna moral?”, confirman la hipótesis de que es necesaria una participación de la afectividad para que una acción sea tolerante, generosa, grata... Los estudios de Gilligan (1982), Turiel (1986), La Taille (2003; 2006) y nuestros (Tognetta, 2003; 2006; 2008; 2009a; 2009b), ponen en evidencia esta importante invariante psicológica: es preciso considerar que lo que mueve al hombre a la acción no es tan sólo una toma de conciencia o un saber hacer; es preciso también un *querer*, una necesaria satisfacción por actuar moralmente, que también le “hace bien” a la persona que actúa. En eso consiste el papel de los afectos.

Sin embargo, esa personalidad puede no aspirar a valores éticos. Es decir, si comprendemos la palabra “ética” como la “búsqueda de una vida buena con y para los otros, en instituciones justas” (Ricoeur, 1990; 1993), para ser ético es preciso que se pueda vivir “con y para el otro”, y que por lo tanto, antes de atribuir valor moral a otros, haya una valoración de sí mismo. Es entonces, el valor construido del sí, el que abre camino para la valoración del otro (Tognetta, 2008; 2009b). Es sabido que todo ser humano procura tener representaciones positivas de sí mismo. De acuerdo a Adler (1948/1991), el ser humano procura la superación propia. Sin embargo, esa superación propia no siempre está relacionada con las virtudes morales. Por ejemplo, algunas personas pueden tratar de superarse acumulando riquezas y siguiendo un camino contrario a la moral. Al mismo tiempo, para llegar a un contenido moral, es preciso tener una perspectiva ética, o una imagen que aspire a contenidos éticos, y esto sólo es posible cuando el significado que se le da a la vida, tiene sentido en términos de virtudes morales².

¹ Para mayor información sobre la definición de la afectividad y los sentimientos, véase Tognetta (2009a; 2009b).

² En una investigación reciente (Tognetta y La Taille, 2008; Tognetta, 2009b) se encontró una correlación entre la perspectiva ética y los contenidos de generosidad. Pues con adolescentes entre 13 a 15 años, cuando se ven actuando de modo éticamente admirable, logran reconocer mejor y conmoverse con los sentimientos de otras personas, en comparación a cuando se ven actuando de modo admirable pero individualista —como buenos modelos, escritores o futbolistas, por ejemplo—.

Después de estas consideraciones en cuanto al área de la psicología moral, pasemos al tratamiento de la acción pedagógica escolar: el trabajo con la afectividad es tarea de la escuela. De allí que se debe insertar urgentemente el tópico en los programas de estudio, ya que es una de las cualidades imprescindibles si queremos que nuestros alumnos construyan personalidades éticas. Sin embargo, este trabajo requiere de profesionales que comprendan cómo se desarrolla esta cualidad humana y, por lo tanto, cómo intervenir para que niños y niñas se transformen en personas que se sientan valor¹. Tan importante tarea, debe tener en cuenta la mencionada distinción entre los tipos de relaciones que los infantes establecen cuando va despertando su sentido moral: la relación con otros —autoridades y pares— y la relación consigo mismo (Tognetta, 2009a). Estas tres relaciones, separadas tan sólo didácticamente, constituyen uno de los pilares necesarios para la construcción de una personalidad ética: el autoconocimiento que, a su vez, puede conducir a aquella especie de valor que es imprescindible, para una adecuada atribución de valores, con el consecuente respeto para sí, que hace posible el respeto al otro.

Luego de estas reflexiones cabe preguntarse: ¿qué es lo que piensan los docentes sobre este tema? ¿disponen de estos conocimientos los profesionales que se dedican incansablemente a la educación moral de nuestros hijos? Responder a estas preguntas es el objeto central del presente artículo.

2. Método

Participaron en esta investigación 42 docentes de educación infantil de las redes municipales y particulares de un municipio del interior paulista, pertenecientes a tres escuelas municipales y tres colegios particulares. La escogencia de los profesores fue aleatoria.

La investigación comprende dos partes o momentos. En la primera parte, se les presentó a los profesores un cuestionario de opción múltiple, con posibles acciones del docente en el aula. A estas había que atribuirle, asociando con la letra correspondiente, el grado de importancia de cada cual. Así, la letra “A” correspondía a “muy importante”; “B” a “importante”; “C” a “poco importante”; y “D” correspondía a “nada importante”. El análisis de las respuestas fue realizado por separado, y cabe destacar que, por esa razón su consideración como “más evolucionada” o “menos evolucionada” no fue condicionada por el orden entre “A” a “D”, sino que a cada respuesta se le dio un análisis particular. En algunos casos, por ejemplo, la respuesta “A” o muy importante, era la menos adecuada para lo que se puede considerar un trabajo efectivo en la escuela. Lo contrario también era válido, pues en algunos casos, la respuesta “D” o nada importante, era la más adecuada.

¹ No decimos “que se sientan valoradas” por temor a caer en el estereotipo de valorar como equivalente a elogiar las acciones. Substantivizamos la palabra “valor” precisamente para que el reconocimiento de éste sea entendido a partir del sujeto que actúa en sus interacciones con otros (véase Tognetta, 2009a).

Cabe destacar también que el cuestionario estuvo compuesto por 34 preguntas que involucraban tres dimensiones relativas al trabajo con la afectividad en la escuela: la relación con las autoridades, la relación entre pares o compañeros, y la relación consigo mismo. Aquí hemos seleccionado para el análisis 11 de esas preguntas, a fin de ilustrar, mediante una fracción del instrumento completo, las diversas formas en que los docentes piensan o juzgan los tres tipos de relación ya mencionadas. A continuación, presentamos los ítems que fueron escogidos como representativos de estas relaciones:

1) Relación con la autoridad

- *Demostrar indignación frente a una situación de injusticia, cometida entre los alumnos;*
- *Premiar el buen comportamiento de un alumno;*
- *Excluir al niño de las actividades por un tiempo, hasta que se comprometa a respetar las reglas;*
- *Elogiar las acciones en las que los niños comparten sus pertenencias, perdonan, son honestos, justos, tolerantes...*

2) Relación entre pares

- *Incentivar a los niños para hablen públicamente sobre cómo se sienten ese día;*
- *Comentar en clase las actitudes erradas de algún alumno , para ponerlas de ejemplo;*
- *Solicitar de la clase la solución para un problema entre compañeros;*
- *Sugerir que la clase indique los culpables de una situación de conflicto.*

3) Relación consigo mismo

- *Disponer momentos en los que el niño pueda trabajar solo;*
- *Incentivar y cuidar que el niño nunca se sienta solo;*
- *Sugerir que los niños golpeen almohadas o juguetes inflables cuando sientan ira contra alguien.*

La cuantificación de estas acciones intentó revelar el tipo de ambiente proporcionado por los docentes, así como su concepción de las relaciones interpersonales e intrapersonales en la escuela.

En cuanto a la segunda parte de la investigación, la misma consistió en presentar a los participantes tres situaciones cotidianas que involucraran conflictos, para que ellos pudieran analizarlas y proponer las formas de resolverlas que consideraran válidas para cada problema, explicando detalladamente sus acciones. El principal objetivo de esta fase del estudio fue investigar las consideraciones de los docentes sobre el trabajo con la afectividad en la escuela, y constatar si, espontáneamente, distinguen los tres tipos de relaciones que se pueden establecer en la escuela. A continuación, los ítems empleados en esta fase:

1) Relación con la autoridad

Para la esquina de juegos simbólicos, trajeron una nueva decoración o tema de fantasía, y Camila comenzó a jugar, pero luego, por empujar con mucha fuerza, rompió un pedazo de la decoración. Ante lo ocurrido, ¿qué puede hacer la docente? Explique y justifique su respuesta.

2) Relación entre iguales

Es la hora del recreo y todos los niños se divierten jugando cuando Marcos, sin darse cuenta, se hace pipí en la ropa y los otros niños comienzan a reírse de él, dejándolo muy avergonzado. Marcos sale corriendo y se sienta en una esquina del patio, donde se queda llorando. Ante lo sucedido, ¿qué puede hacer el docente? Explique y justifique su respuesta.

3) Relación consigo mismo

Durante las actividades del día, estando los niños distribuidos en pequeños grupos, Tiago se encontraba solo en una actividad llamada "Esquina de desahogo". Él dibuja a una persona y luego, con mucha furia, rompe el dibujo. Ante lo ocurrido, ¿cómo puede intervenir la docente? Explique y justifique su respuesta.

Para el análisis, los datos fueron categorizados y cuantificados, y se presentarán mediante gráficos y tablas para facilitar su visualización.

3. Resultados

3.1. Primera parte: preguntas de opción múltiple

Como ya mencionamos, de las 34 preguntas presentadas a los docentes participantes, seleccionamos las 11 que consideramos más importantes para el presente análisis. Fueron cuatro interrogantes referidas a la relación con la autoridad, cuatro referidas a la relación con los pares y tres que se referían a la relación consigo mismo. Pasamos ahora a analizar cada una de estas dimensiones por separado.

3.1.1. Relación con la autoridad

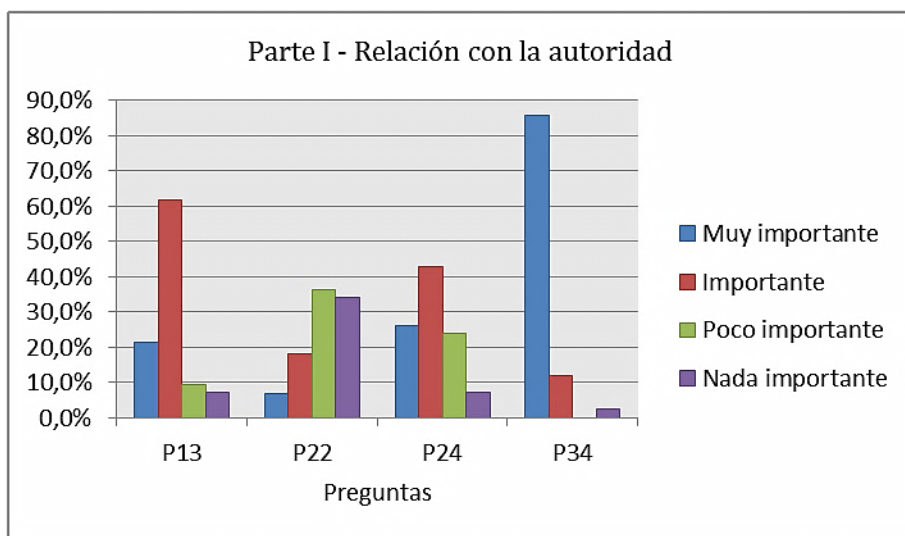
Comenzaremos por la dimensión que trata de las relaciones entre el alumno y las autoridades. En esta dimensión, procuramos analizar si las actitudes del docente, en cuanto representante del mundo adulto y como autoridad responsable de insertar al niño en el mundo moral, contribuye o no, a que el alumno integre los valores morales en su personalidad. Para eso, planteamos, por ejemplo, la pregunta número 13 (P13): ¿Qué importancia atribuye el docente a demostrar indignación frente a una situación de injusticia cometida entre los alumnos.

La mayor parte de los docentes, cerca del 40% considera que es importante, y alrededor de un 20% consideran muy importante demostrar indignación. Vemos que resta una prometedora porción de docentes que no creen importante indignarse frente a las situaciones de injusticia. Nos parece que para ellos sigue siendo una especie de cuidado característico de quienes piensan en el trabajo con la afectividad como sinónimo de permisividad. Observamos que en ningún momento se habló de la necesidad de gritar, llorar o asumir acciones violentas, pero no obstante, persiste la idea de que debemos corregir los comportamientos inadecuados de los niños, lo cual comienza por la indignación ante sus actos. En ningún caso de la necesidad de llorar, o de actos violentos, pero, si persistir como compensación, en el entendimiento de que debemos corregir los comportamientos inadecuados de los niños, comenzando con la indignación de sus actos.

Con la siguiente pregunta seleccionada, la número 22, indagamos cuán importante es premiar el buen comportamiento de un estudiante. Una cantidad significativa de profesores, 60%, respondieron que es importante, y un 20% que es muy importante. La visión constructivista no legitima esa práctica por considerar que para el desarrollo de la autonomía moral, lo más relevante es llevar al estudiante a reflexionar sobre las consecuencias de sus actos, reparándolos cuando sea posible, en casos de daños cosas o a los demás. Es cierto que la alabanza de las acciones virtuosas de los niños es necesaria e importante, sin embargo, en este asunto, hicimos hincapié en el “premio” como recompensa material, expuesta a los ojos de los demás. En contraste, el elogio puntual a una determinada acción virtuosa, lo veremos más abajo.

El mismo principio básico es pertinente para el análisis de la siguiente pregunta seleccionada, la número 24, referida a la aplicación de sanciones por reciprocidad. La cuestión es examinar la importancia de excluir al niño o niña de la actividad hasta que él o ella se comprometa a cumplir las reglas. Tal como se observa en la Figura 1, los docentes consultados no consideran importantes o no son conscientes de la posibilidad de aplicar sanciones por reciprocidad.

Figura 1



En la pregunta número 34, elogiar las acciones en las que los niños comparten sus pertenencias, perdonan, son honestos, justos, tolerantes... Los docentes consideran tal actitud como muy importante. Como vimos, de hecho, esto se debe a que en este caso el cumplido se refiere a contenidos morales y su valoración por parte de las personas significativas para los niños, puede conducir a que éstos también la valoren.

Podemos constatar, a partir del análisis de la Figura 1 gráfico, que las preguntas 22 y 24, que son las que involucran premios y sanciones, son aspectos problemáticos en la relación con la autoridad y que pueden poner en peligro el trabajo con la afectividad en la educación primaria, en vista de que se aferran a la recompensa y a la permisividad, respectivamente. Nos parece evidente que su papel como figura de autoridad que corrige, aunque con cautela, procurando que el niño pueda construir una personalidad ética a partir de sus propias acciones, al pensar y revisar su comportamiento, no se ha considerado importante.

3.1.2. Relación con los pares

Pasaremos ahora a analizar la dimensión que consiste en saber cómo el profesor conduce el trabajo con la afectividad en el sentido de promover un trato efectivo entre los pares o compañeros, estimulando o no la expresión de los sentimientos, respetando la intimidad de los alumnos o exponiéndolos, fomentando o no la construcción de relaciones más armoniosas.

Comencemos por la pregunta número 17, que trata de la exposición colectiva de los sentimientos. Si unimos en el análisis las dos categorías "importante" y "muy importante", vemos que la gran mayoría, alrededor del 80% de los docentes, considera importante o muy importante animar a los niños a hablar colectivamente acerca de sus sentimientos. Descuidando la necesidad de establecer límites en torno a la privacidad del niño, estos docentes creen erróneamente que el trabajo con la afectividad en la escuela equivale a fomentar la exposición colectiva, en una especie de "emocionómetro", cuyo objetivo sea la medición de los sentimientos.

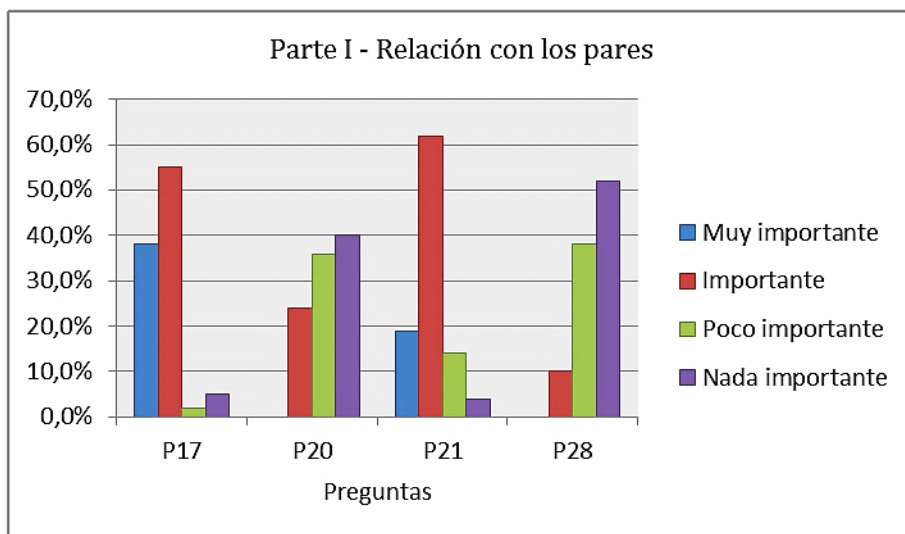
En la siguiente pregunta, la número 20, sobre comentar las actitudes equivocadas de algún alumno para que sirva de ejemplo, la exposición del alumno ante el grupo no fue considerada importante por la mayoría de los docentes. Sin embargo, una proporción que no deja de ser expresiva, alrededor del 20%, cree que tal exposición es importante.

Cuando se trata de socializar con la clase para resolver un problema que se produjo entre pares o compañeros, la pregunta número 21, los profesores consideran esta práctica como importante. Mientras que sugerir a la clase que indiquen quiénes fueron los culpables en una situación de conflicto, o pregunta 28, la gran mayoría de los participantes la consideraron poco o nada importante.

Para concluir el análisis de esta dimensión, observamos que la cuestión de la exposición de los estudiantes y la forma en que los profesores trabajan los conflictos son dos elementos que merecen atención y cuidado si se desea trabajar la afectividad teniendo en cuenta las cuestiones éticas. La exposición y la invasión de la intimidad de los niños solamente contribuye a formar personas convencidas de que el "yo" no tiene ningún valor

y, eventualmente es algo que se podría hacer hasta por Internet, por ejemplo... Igualmente, la delación, atenta contra el mismo principio, al dar predominio al valor atribuido ante los ojos de los demás. De estas cuestiones volveremos a ocuparnos en la discusión de los resultados. En la Figura 2 pueden apreciarse los resultados correspondientes a estos ítems.

Figura 2



3.1.3. Relación consigo mismo

En esta parte de la investigación, procuramos investigar cómo conciben los docentes el estar a solas y cómo canalizan la expresión de sentimientos, a menudo considerados negativos, como la ira.

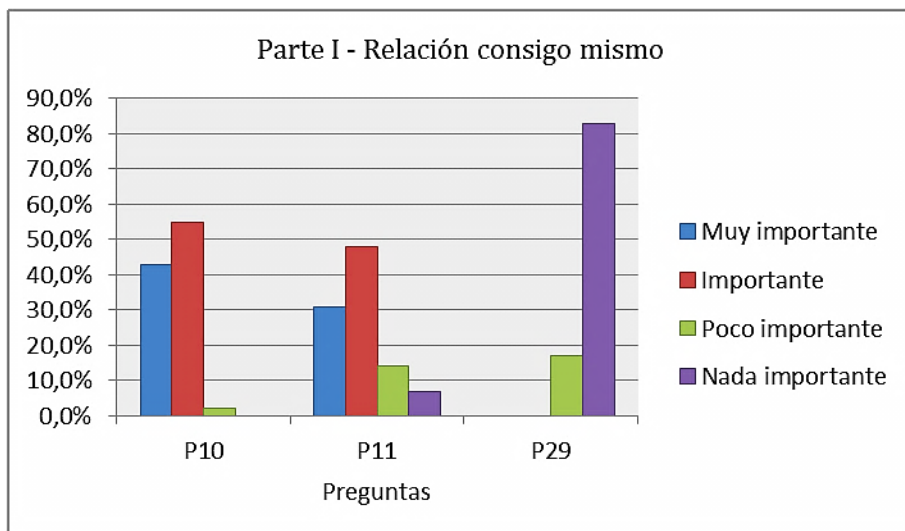
Las preguntas número 10 y número 11, referidas a estar solo, indican que los participantes consideran que es importante que el niño tenga momentos para estar solo, pero la situación se invierte cuando se trata de que el docente incentive y ofrezca oportunidades para que el niño pueda estar a solas consigo mismo. Casi el 50% de los docentes cuidaría que el niño nunca esté solo. Ciertamente, se necesita prestar mucha atención a los juegos de los niños pequeños. Sin embargo, el hecho de que ese porcentaje se refiere a “no” ofrecer oportunidades de estar solo, valida inferir que estos mismos maestros pudieran no entender que la relación que el infante establezca consigo mismo también es necesaria para construir lo que llamamos autoconocimiento

En la pregunta número 29, sobre sugerir que los niños golpeen almohadas... Los maestros no estimularían a los estudiantes a utilizar tales prácticas para expresar el enojo que sientan por alguien. De hecho, esta puede ser la decisión más acertada si consideramos que los niños de estas edades se encuentran en la etapa pre-operatoria caracterizada por, el egocentrismo del pensamiento. Esto quiere decir que los pequeños tienen dificultades para diferenciar la fantasía de la realidad y, así como golpearían a las almohadas, podrían

golpear también atacar a personas. Por ello, sería interesante que tanto los maestros como los padres, animaran más bien a los niños a expresar lo que sienten con palabras.

Cuando un niño espontáneamente patea una silla con la que tropezó, él demuestra su rabia dándole a la silla características humanas, como si la silla fuese de hecho responsable por el daño causado. En ese realismo moral, el niño piensa con cierto animismo infantil que le lleva a dar vida al lobo feroz de los cuentos, a la alfombra que está en su camino, a la pared que se estira... Por todo esto, el hecho de que el niño golpeará a una almohada pensando que ella le ha causado algún daño, no sería problema. Pero no hay necesidad de indicarle que lo haga cuando está molesto con alguien que no tiene nada que ver con la almohada. Es transformando su ira en formas simbólicas como podrá aprender a autocontrolarse. Y mientras más evolucionadas sean esas formas, mejor. Por ese motivo, ante cada acto de agresividad, los docentes y los padres deben incentivar al niño a pensar siempre en otras maneras de expresar su rabia que no recurran a la agresión física. En la Figura 3 pueden visualizarse las repuestas en cuanto a estos aspectos de la afectividad.

Figura 3



3.2. Segunda parte: preguntas abiertas

Compuesta por tres preguntas abiertas, esta segunda parte del estudio tuvo la finalidad de verificar cómo juzgan los docentes el trabajo con los asuntos afectivos, a partir de situaciones cotidianas en la escuela. Al presentar los dilemas sin opciones de respuesta, tuvimos por objetivo analizar cómo serían las respuestas espontáneas y luego compararlas con los resultados de la primera parte o fase del estudio. Para efectos del análisis, no consideramos el número de sujetos, sino el número de respuestas, ya que cada dilema suscitó más de un tipo de consideraciones de parte de los docentes.

3.2.1. Relación con la autoridad

En cuanto al primer dilema, que se ocupa de la relación con la autoridad (la niña que, emocionada, rompe el decorado del rincón de juegos), en la Tabla 1 pueden observarse las categorías y frecuencias de respuestas encontradas, mientras que en la Figura 4 se pueden apreciar los mismos datos en términos porcentuales.

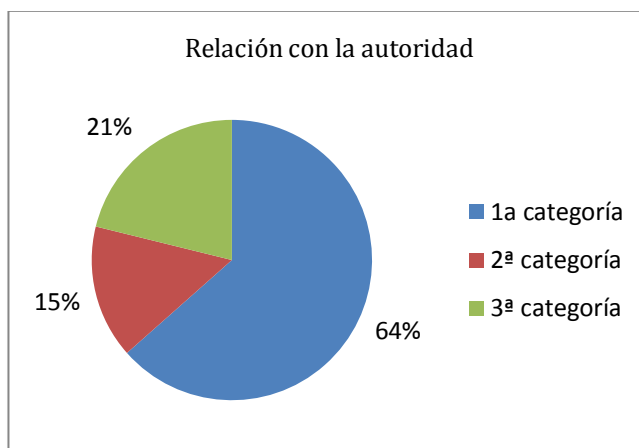
Tabla 1

Categorías relativas a la relación con la autoridad

| Categorías | Frecuencia |
|--|------------|
| 1ª La afectividad como conducta permisiva por parte de la autoridad. | 33 |
| 2ª La autoridad no se preocupa por la construcción de representaciones positivas del sí mismo. | 8 |
| 3ª La afectividad integrando el valor del sí mismo a un contenido moral: una reparación. | 11 |

En la primera categoría, la intervención más indicada por los docentes es conversar, pero no hay un compromiso de reparar el daño causado o al menos intentar esa reparación. Son ejemplos de respuesta en esta categoría: “Conversar para enseñar a los niños a cuidar las cosas, porque el material es de todos”. “Mostrar al niño el daño causado”. “Decir que entiende que la niña se haya emocionado con el juego”. Veamos esta última respuesta: de hecho, es extremadamente importante que se reconozcan los sentimientos infantiles, que son la energía de acción, como bien lo señaló Piaget (1920). Sin embargo, se ocasionó un problema y es necesario que haya una reparación por parte del niño.

Figura 4



En la segunda categoría, los docentes demostraron una preocupación por reparar el daño, pero sin resolver el problema directamente con la niña que lo causó, desaprovechando la oportunidad de reflexionar, de reparar el daño o de sentir pertenencia. En lugar de eso estas respuestas de los docentes transfirieron el problema a los padres: “Pedir ayuda a los padres de Camila” o incluso a la clase “Combinar con los alumnos, en el círculo de conversación, la solución al problema”.

En la tercera categoría, los docentes llevan al alumno a reparar el daño, aunque sea con su ayuda. Como ejemplos de respuestas tenemos: “Animar a la niña a encontrar una solución al problema porque debe responsabilizarse por la reparación”, “Pensar juntos (maestro y alumno) en una solución al problema”. Sin embargo, como ya se mencionó, esta no fue la solución mayoritariamente señalada por los docentes. El conversar, sin que eso tuviese consecuencias, minimizando así el problema, fue la solución adoptada en el 64% de los casos.

3.2.2. Relación con los pares

En cuanto al segundo dilema, procuramos analizar una intervención del profesor en la relación entre pares, en una situación que involucraba la humillación de un alumno por sus compañeros. Aquí encontramos las categorías de respuestas presentadas en la Tabla 2 y en la Figura 5.

Tabla 2

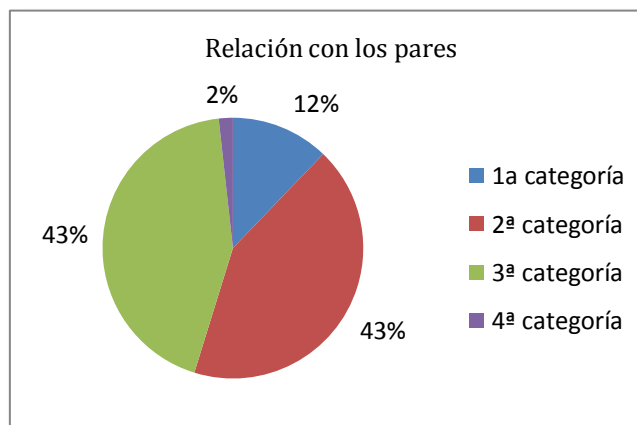
Categorías relativas a la relación con los pares

| Categorías | Frecuencia |
|--|------------|
| 1ª No se promueve una solución entre pares, en función de una decisión de la autoridad. | 14 |
| 2ª Al igual que en la anterior, no hay un enfrentamiento de la situación por parte de los pares, pero a diferencia de la anterior, la autoridad actúa sobre las consecuencias. | 49 |
| 3ª La docente trata de sensibilizar a los alumnos en relación con el contenido moral en juego: la humillación. | 50 |
| 4ª Comprende las respuestas que se dirigen a los pares para sensibilizarlos sobre los sentimientos y la posibilidad de una comprensión mutua. | 2 |

En la primera categoría se agrupan las respuestas en las que el docente resolvía el problema entre los alumnos sin promover interacción o diálogo alguno entre ellos, es decir, sin conducirlos hacia algún acuerdo mutuo. Ejemplos representativos de esta categoría fueron: “Hacer que los compañeros le pidan perdón”. “Decirle a Marcos que sus compañeros no van a volver a hacer eso”.

En la segunda categoría, que abarcó casi la mitad de las respuestas, la autoridad tampoco busca un acuerdo mutuo, pero actúa sobre las consecuencias del problema. Las respuestas más comunes dentro de esta categoría fueron: “Conversar con Marcos para

Figura 5



que se calme”. “Cambiarle de ropa”.

En la tercera, igualmente común o frecuente, el docente demuestra preocupación por el contenido moral presente en el conflicto y refuerza, para los alumnos, a menudo colectivamente, los principios morales que deben ser defendidos, pero aún sin promover el diálogo entre pares. Ejemplos de respuesta: “Conversar con el salón sobre el respeto al prójimo”. “Decirles que no se rían”.

Finalmente, la cuarta categoría representa las respuestas que procuran conducir a los alumnos hacia el diálogo y la sensibilización ante el problema. Como ejemplos tenemos: “Solicitar a Marcos que en la evaluación del día cuente cómo se sintió” y “Pedir a los alumnos que se rieron de Marcos que conversen con él”. Este tipo de respuesta sería más adecuada si la comparamos con las demás; sin embargo, tampoco la consideramos como la ideal, tomando en cuenta que el docente no lleva a cabo la mediación de tal diálogo. Como se puede observar en la Figura 5, apenas el 2% de las respuestas se ubicó en esta categoría.

3.2.3. *Relación consigo mismo*

Pasando al tercer dilema, cuyo principal objetivo era evaluar cómo razona el docente una situación en la que se manifiestan sentimientos, y cómo lidia con la intimidad y el derecho al secreto. En la Tabla 3 presentamos las correspondientes categorías de respuesta, cinco en total.

En la primera categoría se encuentra el conjunto de respuestas de los docentes que representan una invalidación de la expresión de sentimientos. Lo cual se evidencia cuando el docente no legitima la representación simbólica de la acción del niño, lo cual puede apreciarse en afirmaciones como: “Decirle al niño que no es bueno terminar la actividad de esa manera”. “Orientar al niño a conversar cuando esté triste y no quebrar o romper las cosas”.

La mayor parte de las respuestas, más exactamente el 54%, como se puede apreciar en la Figura 6, se concentró en la segunda categoría, que refleja una concepción según la cual la manifestación de sentimientos, tal como la rabia, es algo negativo y visto como un problema que requiere el auxilio del docente. En nombre de esa ayuda, la autoridad invade la intimidad del niño a fin de conversar con él. Los profesores parecen desconocer la posibilidad de intervención según la propuesta de cierta actividad denominada “Rincón de desahogo” que serviría como una especie de re-presentación de una situación vivida y una posible toma de conciencia de los propios sentimientos y emociones¹. Fueron respuestas recurrentes en esta categoría: “Conversar con el niño para entender lo que está haciendo”. “Conversar para ayudarlo”.

En la tercera categoría se encuentra un conjunto de respuestas que demuestran que la actitud del niño es la manifestación de un problema y que, en caso de persistir tal conducta, sería necesaria la intervención del adulto. Son ejemplos de respuesta de esta categoría, que

¹ Propuesta presentada en Tognetta, 2003.

representó el 18% de las respuestas de los maestros: “Si el problema persiste conversar con los padres”; y “La maestra puede estar atenta, observar e investigar a ese niño”.

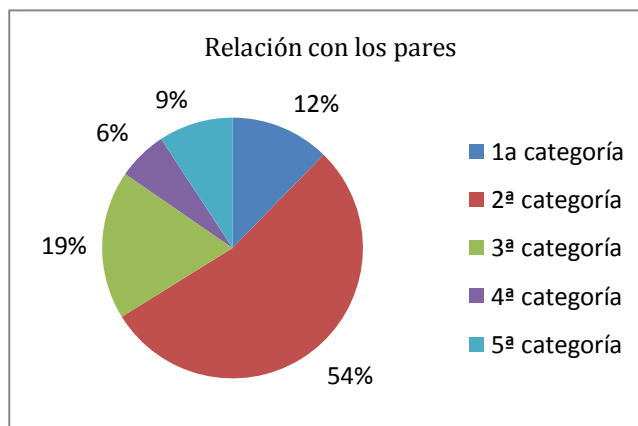
Tabla 3

Categorías relativas a la relación consigo mismo

| Categorías | Frecuencia |
|---|------------|
| 1ª Invalidación de oportunidades de manifestar los sentimientos. | 8 |
| 2ª Necesidad de resolver o conocer la problemática tras la acción del niño. | 35 |
| 3ª La acción del niño es vista como manifestación de un problema que pudiera requerir una intervención posterior. | 12 |
| 4ª Tentativa de aproximación, aunque con cuidado. | 4 |
| 5ª Ninguna intervención momentánea, en función de reconocer la oportunidad para la expresión de sentimientos y la reelaboración de un problema. | 6 |

La cuarta categoría se refiere al conjunto de respuestas que muestran a un docente deseoso de ayudar al niño, pero que por otro lado reconoce la necesidad de actuar cuidadosamente. Así, como respuesta ilustrativa, tenemos: “Respetar, de momento, el maestro debe tratar de hablar con el niño”. Finalmente, la quinta categoría reconoce que la oportunidad para expresar sentimientos es importante, ya que puede contribuir a la reelaboración de un problema. Ejemplos: “Dejarle que se desahogue”. “El maestro no debe forzar al niño a contar lo que pasó”. Lamentablemente, como se aprecia en la figura, las respuestas dentro de esta categoría tan sólo representan un 9% del total.

Figura 6



Discusión

Si comparamos los resultados encontrados en las dos partes del estudio realizado, podemos plantear algunas discusiones interesantes a partir de las similitudes en las concepciones registradas en esos dos momentos de la investigación. Para ello seguiremos el mismo orden en que presentamos los resultados: primero las concepciones en cuanto a la relación con las autoridades, luego en cuanto a la relación entre pares y por último sobre la relación consigo mismo.

Cuando se analiza la relación con la autoridad, en ambos momentos de la investigación se torna explícita la falta de atención, por parte de los docentes, a las sanciones por reciprocidad. Los resultados encontrados a este respecto señalan que muchos maestros declararon y creían estar actuando de forma constructivista. Sin embargo, al analizar sus respuestas resulta clara una postura más bien tradicional, que se confirma por el hecho de que los docentes no consideren o desconozcan el uso de las sanciones por reciprocidad. Éstas, según Viña (2000, p. 32), “se caracterizan por ejercer un mínimo de coerción, existiendo una conexión natural o lógica con el acto a ser sancionado”, como, por ejemplo, cuando el niño quiebra algo y se le exige reparar lo que estropeó, en lugar de imponerle una semana de castigo, lo que sería completamente arbitrario. Tales sanciones “están relacionadas con el acto que se desea sancionar (...), teniendo el efecto de motivar al niño a construir, por sí mismo, reglas de conducta a través de la coordinación de puntos de vista” (Kami, 1982, p. 109), así como el de proporcionarle al sujeto la oportunidad de responsabilizarse por sus actos.

Además, nos encontramos con una cantidad muy significativa de docentes que utilizan los premios para reforzar el buen comportamiento de los alumnos. Lamentablemente, tal conducta tiene como una de sus consecuencias el hecho de que “la persona aprende a adular para conseguir las cosas que desea, muchas veces repitiendo este comportamiento a lo largo de su vida” (Vinha, 2000). El uso de la premiación, aún cuando muchas veces le resulte agradable al individuo, puede causar una relación de dependencia y con el tiempo el niño llega a creer más en la visión del otro que en la suya propia. Y en efecto, la consecuencia inmediata es contribuir a una perpetuación de la heteronomía. Según Kamii (1982, p. 108), “si queremos que los niños desarrollen su autonomía moral, debemos reducir nuestro poder como adultos, absteniéndonos de usar las recompensas y los castigos, y alentándolos a construir valores morales”.

También constatamos que, en la mayoría de los casos, los maestros no arriban a las medidas necesarias para resolver un conflicto. Ellos parecen creer que conversar, con la intención de transmitir los valores que están en cuestión, sería suficiente para resolver el problema. Sobre la relación entre pares, en situaciones donde un alumno es humillado por sus compañeros, las respuestas de nuestros participantes destacaron la preocupación por actuar ante las consecuencias del problema, sin que percibieran la necesidad de mediar entre los compañeros, en el sentido de que los involucrados expresaran sus ideas, sus sentimientos acerca de la situación y buscaran una solución cooperativa y justa para todos. La mediación del profesor, efectuada de esa manera, contribuye a la descentración y superación de las conductas egocéntricas, al mismo tiempo que contribuye a la conquista de la autonomía, al percibir el valor de las reglas no en función de la autoridad por sí misma, sino en función del principio subyacente. De esa forma, “si no hay aprendizaje, el sujeto recurre a ‘contar con los dedos’. En el caso de conflictos, esto implica dejarse llevar por las emociones y los impulsos, sin ninguna reflexión previa...” (Sastre y Moreno, 2002, p. 51).

Tales resultados dejan en claro, además, que una mayoría de los profesores no hace explícitos los valores que están en juego en las acciones de los alumnos. Ahora bien, si queremos que nuestros alumnos se tornen éticos, necesitamos dejar en claro los valores que consideramos importantes y que impregnan nuestras acciones. Pudimos constatar que los

docentes actúan de manera permisiva, sin proporcionar al alumno la oportunidad de reflexionar sobre una posible solución para el problema que éste causó. Piaget (1972/2007, p. 71) considera que “existe por el contrario una manera de infundir confianza en vez de castigar, recurriendo a la reciprocidad más que a la autoridad, lo cual favorece, más que cualquier imposición o cualquier disciplina exterior, el desarrollo de la personalidad moral”. Una actitud deseable en este caso sería, que el maestro llevase al alumno a reparar el daño causado, aplicando así mismo una sanción de reciprocidad que sea un correctivo directamente relacionado con el objeto dañado. Tal acción contribuiría a la integración de los valores morales y la personalidad de quien queremos que se desarrolle en términos morales.

Al igual que sucedió en torno a la relación con la autoridad, encontramos una similitud entre las respuestas de una y otra parte de la investigación, en cuanto a la relación entre pares. Se hace evidente la concepción de que es necesario discutir colectivamente los problemas que hayan surgido entre tan sólo dos personas. En ambas fases del estudio, los porcentajes de respuestas a este respecto, 60% y 43%, respectivamente, son bastante significativas. Los maestros procuran abrir espacios en el día a día del aula, para que los niños expresen sus sentimientos; sin embargo, esto lo hacen colectivamente, y bien sabemos del cuidado que debemos tener para no exponer al niño. Tenemos que esforzarnos por formar docentes que conozcan actividades y juegos en los que los niños tengan oportunidad de revelar sus sentimientos sólo para sí, y no para ser archivados en carpetas o mostrados a sus compañeros, padres y profesores (Tognetta, 2003; 2009a). Este límite debe ser respetado, para que el niño construya, con esas oportunidades tan necesarias, su auto-respeto. En la educación infantil, esta cuestión se torna aún más problemática, porque el niño aún no ha construido la noción de que tiene derecho al secreto, noción que se desarrolla alrededor de los ocho años, por lo cual resulta muy susceptible ante las intervenciones de los adultos. Esto quiere decir que, al preguntársele sobre algo de su intimidad, el niño se ve obligado a revelarlo para evitar un posible sentimiento de culpa (La Taille, 2003). Vale destacar que la construcción de una frontera de la intimidad es una necesidad humana que contribuye al desarrollo de la salud psíquica, y de la construcción del ‘yo’, y por lo tanto, de la propia identidad que aspirará a un contenido moral. Corresponde, en consecuencia, tanto a los padres y a los educadores, contribuir con su desarrollo favoreciendo, o al menos, no perjudicando esos momentos tan importantes de estar a solas.

Nuestros datos también indican el hecho de que los docentes consideran importante que los niños tengan un momento de trabajar en solitario, aunque su postura cambia cuando se trata de ofrecer oportunidades para que el niño actúe solo, consigo mismo. Esto refleja una visión de nuestra sociedad que asocia la soledad con algo malo, negativo, o con un problema a resolver. Las investigaciones señalan que “la relación con el otro contribuye con la construcción de la identidad personal, pero la soledad puede ser el camino más apropiado para descubrirse a sí mismo, para el autoconocimiento” (Chitman, 1998, p. 29). Como vimos, nuestros resultados subrayan un problema que nos parece común entre los profesionales de la enseñanza: que olvidan la construcción de un límite en torno a la intimidad del niño, así como la necesidad de que él pueda experimentar momentos para actuar por sí solo. La exposición del sí y la invasión de la intimidad son prácticas que

resultan evidentes, cuando los maestros le atribuyen importancia a la manifestación colectiva de los sentimientos, o cuando intentan conocer las cuestiones íntimas del niño, aún cuando su intención sea la mejor posible.

Apenas una pequeña porción, como vimos, parece atribuirle importancia a actividades como la destacada (el desahogo), una posibilidad de intervención no directiva, más íntimamente relacionada con el hecho de que el niño pueda reelaborar la problemática que lo involucra. Hay una constante inversión de lo que debería ser el verdadero sentido de hablar de sí mismo en la escuela: la construcción del autoconocimiento, no del conocimiento de los problemas infantiles por parte del adulto. Estar solo, en verdad, es poder ejercitar una de las más bellas experiencias humanas, que es autoconocerse. Tal posición para desconocida por los educadores pues, en general, piensan que la soledad es un factor negativo. El mismo resultado fue encontrado por Chitman (1998) al investigar las concepciones de las madres sobre la soledad de sus hijos. En fin, la posibilidad de estar solo, aunada al respeto ante la manifestación de sentimientos, son elementos necesarios para la formación de personalidades éticas.

En pocas palabras, es preciso ayudar a nuestros alumnos a construir un proyecto de felicidad que integre al otro, y que el deseo de ser alguien honrado sea mayor o más importante que el deseo de ser glorioso, por ejemplo (La Taille, 2006). Aunque esta última conquista sólo sería posible si ese sujeto puede tener espacios para sentirse valioso.

Resulta urgente, entonces, que además de un trabajo efectivo que concrete la formación de nuevas estructuras cognitivas por parte de los alumnos, condición necesaria para su desarrollo moral, se pueda movilizar también un área completamente relegada por parte de las instituciones educativas: la de los afectos. Es necesario un quehacer pedagógico que contribuya a que los alumnos *quieran* ser éticos y que virtudes como la honestidad, la justicia y la generosidad estén revestidas de valor; o sea, que sean deseadas por los estudiantes, ya que “para conducirse moralmente es preciso que la inteligencia esté convencida, y también es preciso que el corazón esté sensibilizado” (La Taille, 2003, p. 104). El cariño y el cuidado, por sí solos, aunque son elementos importantes en la relación profesor-alumno, no son suficientes para la integración de los elementos cognitivos, afectivos y morales. Creemos que la escuela debe proporcionar momentos para que los alumnos piensen en lo que sienten, para que hablen de sí y vivan las consecuencias de sus actos. Solamente la experiencia de un ambiente escolar cooperativo, basado en el respeto mutuo, en el que la convivencia escolar del niño pueda ser respetada por el adulto y por los demás alumnos, y donde el proceso de toma de decisiones sea compartido con los alumnos, es lo que podrá, de hecho, formar personalidades éticas (Vinha, 2000; Tognetta, 2003, 2009a). Por ello es necesario plantearnos incansablemente esta interrogante: ¿Qué tipo de relaciones les estamos proporcionando a nuestros alumnos en la escuela? Constatar que éstas no son satisfactorias es ya un punto de partida para la construcción de una mejor formación moral.

Referencias

- Adler, Alfred (1948/1991). *Le sens de la vie*. Étude de psychologie individuelle. Paris: Editions Payot.
- Chitman, Lilian Kos (1998). *A Solidão das crianças*. Rio de Janeiro: Record Rosa dos Tempos, 1998.
- Gilligan, C. (1982). *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos,.
- Kamii, C. (1982). *A criança e o número*. Campinas: Papirus.
- Piaget, J. (1920/1944). El psicoanálisis y sus relaciones com la psicologia del nino. In: Delahanty, G. Perrès (comp.). *Piaget y el psicoanálisis* (pp.181-290). México: Universidade Autônoma Metropolitana.
- Piaget, J. (1932/1977). *O Julgamento Moral na Criança*. São Paulo: Mestre Jou.
- Piaget, J. (1972/2007). *Para onde vai a educação?* Tradução de Ivette Braga. 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Ribeiro, M. L.; Jutras, F. (2006). Representações sociais de professores sobre afetividade. *Estudos de Psicologia*. Campinas, v. 23, n. 1, jan./mar., 39-45.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1993). Le “soi” digne d’estime et de respect. In: AUDARD, C. *Le respect. De l’estime à la déférence: une question de limite*. Paris: Éditions Autrement. (Série Morales).
- Sastre, G.; Montserrat, M. (2002). *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade*. Tradução de Ana Venite Fuzato. São Paulo: Moderna. Título original: Resolución de conflictos y aprendizaje emocional.
- Taille, Y., de La (2006). *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- Taille, Y., de La (2003). *Limites: três dimensões educacionais*. 3. ed. São Paulo: Ática.
- Tognetta, L. R. P. (2003). *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras.
- Tognetta, L. R. P. (2006). *Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si*. Tese de Doutorado- Instituto de Psicologia, USP, São Paulo.
- Tognetta, Luciene R. P. (2008). *O Reizinho e ele mesmo: suplemento especial para pais e professores*. Americana: Adonis.
- Tognetta, L. R. P. (2009a). *A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

- Tognetta, L. R. P. (2009b). *Perspectiva ética e generosidade*. Campinas: Mercado de Letras.
- Turiel, E. (1986). *The development of social knowledge: morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vinha, Telma P. (2000). *O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

Traducción de Elide Rivas