



El aula como espacio vivencial

Zonas climáticas... El "sentir" de los docentes

Claudia Quintela | Maestra de Educación Inicial.

Desde el punto de vista térmico, existen zonas climáticas en el planeta, consecuencia de varios factores, entre ellos la inclinación del eje de la Tierra y su movimiento de traslación.

Imaginar zonas climáticas implica pensar situaciones complejas donde inciden, en determinada área geográfica, altitud, presión, temperatura, humedad, entre otros, lo que genera un tipo de clima.

En el presente artículo se plantea la posibilidad de "pensar" el contexto de aula en Educación Inicial desde la complejidad de sus diversos "climas", y el impacto que esos "climas" producen sobre el docente, poseedor de "saberes" pero también de "sentires". ¿Qué sucede en el aula y en el docente cuando el aire se vuelve "pesado" por demasiados conflictos? ¿Cómo incide la temperatura de las relaciones en la vida cotidiana de la escuela? ¿Y las humedades...? ¿Y los cumulonimbos...?

Entrando en clima y entrando al aula

Hablar de clima en el aula es hablar de sensaciones, es sentir esa impresión que nos invade al estar en ella. Percibir el clima de un grupo implica captar sutilezas, respirar ánimos, hilar fino situaciones, olfatear qué emociones predominan. Y casi sin poder evitarlo, nos entra por los poros la temperatura de esos vínculos. Sintiéndola, nos acercamos a los niños; negándola, nos alejamos de ellos.

Pero el clima ha estado un tanto variable, alterado, sacudido, desconcertante, invadido por complejos fenómenos.

En la cotidianidad de la escuela, la educación inicial también enfrenta desafíos importantes. Por un lado, existen ciertos avances en

los modos de estar en ella, donde los pequeños y las pequeñas disfrutan, crean, juegan, aprenden, viven, con metodologías acordes a su nivel de desarrollo. Por el otro, los termómetros marcan reiteradas veces temperaturas elevadas: los conflictos aparecen una y otra vez.

El día a día en las instituciones educativas está inmerso en un ambiente afectado por los cambios vertiginosos, acelerados, con masas de aire pesadas, provocadoras de fenómenos con rápida explosión en sus entramados sociales.

Midiendo las sensaciones térmicas de los docentes

«...Desde que entramos a la escuela,... la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón. Sabios doctores de ética y moral han de ser los pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra sentipensante para definir el lenguaje que dice la verdad.»¹

Diciendo la verdad

Año a año, los docentes nos involucramos con esos grupos ruidosos, ingeniosos, llenos de fuerza, de afectos, con conflictos, con choques, ligazones... Pero es también cierto que, en cada comienzo, en esa ojeada grupal, nos preguntamos una y otra vez: "¿qué está pasando?", "¿por qué cada vez vienen más difíciles?", "¿qué voy a hacer con este grupo?". Estas interrogantes resuenan entre los maestros, cuando cruzamos este sentir en esas charlas tan cercanas, tan cotidianas, tan nuestras, tan sentipensantes.

En estas "cosas del sentir", expresa Díez Navarro:

¹ Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*.

«...Presentimos que hay que reconocer y aceptar los sentimientos que son producto nuestro, que no se puede prescindir de ellos para ser nosotros mismos. Y sólo entonces, al perder el miedo, consentimos en sentir y en dar paso a las palabras que vierten lo que se siente, y en ofrecer escucha, cabida, acuerdo o pelea al mundo de dentro, que es quien realmente nos identifica...»

Y nuestro mundo interior, en el día a día en la escuela, ha sufrido intensas sacudidas, agitaciones, sobresaltos, y las palabras vertidas esparcen inseguridades, desconciertos, y por qué no, soledades. Crisis de todo tipo, situaciones de extrema pobreza que nos golpean el alma con duras realidades familiares, elevado número de niños, falta de recursos humanos y económicos en las instituciones, expresan apenas algunos aspectos sentidos, vociferados en la convivencia laboral, que nos ha costado digerir.

Zonas distantes se aproximan tocándose a través de similitudes en las escenas infantiles cotidianas: la dificultad reiterada en la aceptación de límites, el no escuchar, el hablar muy alto, la agresividad en los vínculos, entremezclándonos con una sensación de ritmos muy acelerados, dentro y fuera del aula. Estos líos hacen que el maestro se sienta estresado, cansado, y con una cierta ambivalencia -quiero a mi grupo, pero me agota-, lo que muchas veces se expresa a través de quejas, falta de iniciativa, licencias, inasistencias u otras acciones que muestran un claro malestar docente.

En educación inicial, nuestro trabajo conlleva un alto nivel de sostenimiento y contención afectiva a los niños y a sus familias, aspecto que implica una «auténtica disposición para la vincularidad»² y el desafío de ofrecer “mediaciones”, situaciones comprensibles, pero en ocasiones tensionantes.



“No tires la piedra”. Líos en la comunidad. Reflexiones.

Sintiendo tibiezas en la superación de las adversidades: factores de incidencia en las zonas climáticas del aula, el optimismo y la esperanza

Contactarnos con nuestra capacidad resiliente nos permite templarnos, entibiar las tierras, crear zonas nuevas.

La resiliencia es un concepto en construcción, A. Melillo la define como la capacidad de los seres humanos de afrontar las adversidades, superarlas y aún salir fortalecidos de esas experiencias.

Se teje entre el interior de la persona y su entorno, se anida entre ambos, y así se crea con estos hilos el tejido de ligazones para desarrollarla.

Existe un elemento esencial que nos permite construir la resiliencia y es la relación con el otro, basada en **el auténtico afecto**.

El docente transita las jornadas diarias conteniendo, sosteniendo, cuidando y, ¿de qué manera es posible cuidar al cuidador?: “siendo capaces de reconocer la cuota de amor que pone en juego” y los “vecinos inevitables”³ como lo son los sentimientos negativos.

Pero para seguir avanzando es necesario, además de reconocer las implicancias, conectarnos con nuestros recursos internos para activarnos y comenzar a generar otros movimientos.

La autoestima, la creatividad, la capacidad de relacionarse, el humor, la independencia, la iniciativa, la introspección, la capacidad de pensamiento crítico, la moralidad, sostienen, asientan la resiliencia, y nos permiten vislumbrar nuevas zonas y acceder a ellas.

² L. Fornasari de Menegazzo.

³ Ricardo Bernardi: *Resiliencia y Vida Cotidiana*, “Prólogo”.

Este cambio de lugar nos permite meter-nos de lleno en nuevas búsquedas que permi-tan movilizar los recursos positivos de las per-sonas y grupos, *abandonando aquel lugar donde sólo se visualizan los problemas*.

Al respecto nos aporta Ricardo Bernardi:

«El ser quienes somos se expresa no solamente a través de nuestra subjetividad y nuestro com-portamiento, sino que se ha señalado la im-portancia de la forma en la que la plastici-dad cerebral moldea el cableado fino de nues-tras conexiones neuronales, o sea, lo que Le Doux llama nuestro “self sináptico”. Segura-mente, nacemos con equipamientos neurona-les diferentes para hacer frente a las adversi-dades y esto sin duda nos condiciona pero no en forma absoluta. No solo es esencial lo que tenemos sino lo que es posible hacer a partir de que tenemos» (marzo 2007).



«Los puercoespines, que andan siempre entre varios, tienen que resolver un problema com-plejo: ¿Cuál es la distancia en la que pueden estar juntos, suficientemente cerca, pero no tan-to para herirse entre sí con sus púas?

Los puercoespines necesitan acercarse para dar-se mutuamente calor (viven en lugares fríos), pero no pueden acercarse demasiado, se harían daño con sus púas.

Resolver el problema significa encontrar la dis-tancia justa, óptima entre el calor necesario para vivir y el menor dolor posible. Por otra parte, hay que considerar que no es una situación es-tática, los puercoespines se mueven y por lo tanto la distancia que mencionábamos como óptima es continuamente transformada. El equilibrio logrado es, en sí mismo, inestable, ya que será interminablemente perturbado por el movi-miento de uno u otro puercoespín.

Esta situación permanente, cerca, lejos, cerca, lejos; este movimiento que ilustran los puercoes-pines (...) esboza toda la cuestión grupal: es decir, la dialéctica conflictiva entre lo singular y lo colectivo (...)

(...) El movimiento de uno cualquiera de los puercoespines provoca, casi inevitablemente, movimiento en el resto, para establecer el equi-librio sin calor y sin frío. Esta situación (...) resume y sintetiza la dinámica fundamental de lo colectivo y de lo grupal (...) Los grupos, cual-quiera que sea su forma, intención, desarrollo, existen dentro de esta dialéctica, y es ahí donde logran (o no) sus propósitos.»

(Adrián Buzzaqui, extractado de M^a C. Díez Navarro, 2002)



Valentina - Nivel 5. Buscando la distancia óptima: soledades y compañía

Haciendo a partir de lo que tenemos

Tenemos la posibilidad de construir un proceso de resiliencia, y de contactarnos con una pedagogía transformadora, optimista, es-peranzadora, buscadora de las mejores opor-tunidades para los niños y niñas.

Bien sentido y sabido es que los docentes, junto con las demás personas que trabajan en una escuela, creamos un grupo, una constela-ción afectiva con la que nos planteamos im-plicita o explícitamente tareas, finalidades.

Las investigaciones en el campo de la psi-cología social nos permiten re-pensarnos en ese acontecer grupal.

Un grupo se estructura y funciona a tra-vés del interjuego de mecanismos de asun-ción y adjudicación de roles. Ellos expresan modelos de conductas correspondientes a la posición de los individuos en esa red de rela-ciones, y están ligados a las expectativas pro-pias y a las de los otros integrantes del grupo.

Para que un grupo funcione adecuada-mente es necesario un buen clima, lo cual no significa la ausencia de conflictos: «la clave está en los procedimientos que se uti-lizan para resolverlos»⁴

⁴ M.E.C. (2006).

Cuestionarnos, es un buen modo de comenzar.

Pensar nuestro propio rol en el grupo institucional nos permite tomar asiento en él para analizar qué hilos estamos eligiendo mientras vivimos el día a día en la escuela, y a través de qué acciones tejemos ese entramado social junto a otros seres que marchan en esa ruta laboral.

¿Cómo siento la escuela? ¿Y a mis compañeros? ¿De qué se habla demasiado, de qué no se habla? ¿Estamos caminando juntos a la hora de pensar y concretar planificaciones acordes a las realidades de estos tiempos? ¿O el cansancio expresa soledades que postergan un necesario trabajo en equipo? Como seres humanos y profesionales, ¿trabajamos esas “cosas previas”, necesarias, básicas para constituirnos como equipo, y abordar luego la realidad educativa? ¿Es hora de cambiar mi rol?

Respondernos este tipo de preguntas es animarnos a ahondar en los afectos, en las intimidades, reconocer nuestros errores, dudas, miedos, y caminar entre zonas a veces distantes, otras demasiado cercanas, o con algunas humedades.

Cada escuela, cada grupo de maestros tiene características peculiares, que los identifican, les imprimen su sello de pertenencia, los envuelven con un tono particular. A algunas de ellas es urgente apadrinarlas, preservarlas, atesorarlas, porque mecen los crecimientos personales e institucionales. Pero existen otras que los obstaculizan, los estancan, enfrían sus relaciones, o aumentan la temperatura de ellas.

Reflexionar si es hora de cambiar el rol que hemos asumido y nos han adjudicado, o si nos hallamos bien con él y no es necesario modificarlo, reconsiderar cuáles son nuestros aportes para el crecimiento de la institución, mover los deseos de vernos mejor a nosotros mismos y a nuestros niños y niñas, son formas de buscar nuevas distancias óptimas.

La circulación de roles evita estereotipos y es uno de los tantos caminos a la hora de buscar soluciones, mover resistencias y provocar cambios.

Por ejemplo, escuchar a los que siempre escuchan, proponer ideas los que siempre aceptan. Dejar de hablar, otorgando espacio para que otros tomen el lugar de portavoz, o hablar los “silenciosos”, ceder liderazgos, tomarlos.

Pasado un tiempo, esta circulación de roles en búsqueda de nuevas homeostasis permite un ida y vuelta, para que los mismos no

hagan lo mismo siempre. La ruta laboral, muchas veces rutinaria en la escuela, es necesario rotarla, desviarla, cambiarla, buscando nuevos rumbos. En estos casos, el grupo necesita atravesar y atravesarse por un proceso de transición, para redefinir cómo se jugarán los maestros la cotidianidad de la escuela.

El cómo hacerlo no puede estar predeterminado: lo reinventará cada grupo docente según su ingeniería, sus circunstancias, su estilo propio, su ideología, con las características que lo identifican hará las mezclas necesarias, preservando sus potencialidades, y renovando, regenerando lo viejo, lo oprimido, lo aburrido.

Cuando nos encontramos maestros de distintas escuelas, nos hacemos algunas preguntas muy nuestras “a la hora de ponernos al día”:

¿Qué tal el grupo de niños y niñas?

¿Y los compañeros de la escuela?

¿Tienen profesores especiales?

¿Y los padres?

En pocos minutos tocamos la complejidad de los fenómenos comunicacionales y valoramos la ESENCIA -del latín, *essentia*: SER- de la educación: los recursos humanos. Y así hablamos, o no, de vínculos, afectos, de sintonías, autenticidades, ambigüedades, de confianza, de problemas e intenciones, de sueños, por qué no, de fracasos.

Trabajar en equipo “equipando y equipándose” es todo un arte, identifica en cada integrante, y en todos, modos de ser en la escuela, necesarios, difíciles, costosos. Priorizar el “nosotros” sobre el “yo” es hacer visibles nuevos climas.

Así, con la diversidad de todas esas personalidades adultas y el encanto profesional y personal de cada uno, crear una zona artesana, soleada, aireada...

Abierta a las contingencias de la escuela y de la sociedad, porque siente que es capaz de poner en marcha prácticas creativas y transformadoras, llenas de deseos de búsqueda de proyectos que se realicen pisando tierra firme junto a cada niño, cada niña, cada familia.



Circulando el aire en la educación inicial: «Desactivar la queja y el aburrimiento para activar la capacidad de pregunta»⁵



Francesco Tonucci

Cuando un grupo de educación inicial está inmerso en una zona climática con presiones y temperaturas elevadas por los reiterados conflictos, el excesivo ruido, el aburrimiento o la apatía, los maestros nos sentimos abrumados y nos resulta más difícil ocuparnos de encontrar soluciones. Por ejemplo, nos cuesta más escuchar. En estos momentos clave, “bucear” en nuestro interior yendo al fondo de lo que sentimos, nos permite tomar atajos para que la **escucha grupal** se active más rápido. Sentir a nuestros pequeños y sus deseos es la primera condición necesaria para volver a crear un clima armónico, donde participen más implicados, más conectados, más sensibles a la creación y a instaurar proyectos nuevos.

Según Alicia Fernández, la queja de los maestros inmoviliza e inhibe el pensamiento. Nos invita a desactivarla, abriendo espacios de preguntas:

¿Qué sucede con mi grupo del cual formo parte?

¿He trabajado las “cosas previas”?

¿Debo reorganizar los espacios estancados, aburridos?

¿Cuál es mi actitud frente a los conflictos?

¿En qué invierto la mayor parte del tiempo?

¿Soy clara y firme en la puesta de límites?

¿Debo incursionar en nuevas metodologías?

¿He realizado las derivaciones necesarias?

¿Participo en las actividades lúdicas?

¿De qué recursos he abusado, cuáles hace tiempo que no utilizo?

¿Y los vínculos?

L. Fornasari plantea que **el vínculo** requiere trabajo interior y tiempo para crear relaciones armónicas con cada niño y con el grupo. Hay actividades que lo privilegian: estas son las **lúdicas**, y las que involucran el cuerpo y lo sensorial, las que implican las posibilidades expresivas del ser humano. Ellas avivan procesos modificadores, porque los niños se involucran con su totalidad. Este tipo de experiencias es capaz de generar lo que Gardner llama “estado de flujo”: estados de fascinación en las personas y, en consecuencia, identificación y disfrute con la situación, lo que facilita el encuentro con emociones positivas.



Escuchar: del latín, *auscultāre*: “prestar atención a lo que se oye” (Diccionario de la Real Academia Española)

Cuando un profesional de la salud nos ausculta para sentir el estado de órganos hondos e importantes de nuestro cuerpo utiliza instrumentos específicos, por ejemplo, el estetoscopio. En un momento determinado se produce una conexión entre esas dos partes: el que escucha y el que necesita ser escuchado. Lo hondo de nuestro interior, lo tapado por otros órganos, necesita de un instrumento facilitador para diagnosticar en nuestro cuerpo lo esencial para la vida. Se escucha lo que no se puede escuchar de otro modo por estar tapado por otros ruidos, interceptado por otras funciones. Y luego del dato se toman decisiones. Quien escucha, utiliza y se involucra con sus sentidos.

En la educación infantil también se necesita una escucha honda de la esencia de la vida grupal. Escuchar lo profundo, lo escondido, es escuchar las diferentes vías por donde se juega la vida de la cotidianidad de la escuela.

Implica sentir el estado del grupo y, a través de lo multidimensional respirar cuáles son los deseos genuinos de sus pequeños y pequeñas a la hora de involucrarse en nuevos aprendizajes.

⁵ A. Fernández (1997).

El uso de los sentidos provoca en los niños el placer de redescubrir y redescubrirse en nuevas formas de sentir la potencia de la naturaleza y, por lo tanto, de su vida. Al realizar este tipo de actividades aprende que vivir es también escuchar a sus emociones, sus sensaciones, que conocer es conocerse, y que él o ella son los mejores intérpretes de sus sucesos cotidianos.

La sensibilización abre las puertas a la espontaneidad y es un puente para que los pequeños expresen su *capacidad para influir en situaciones de convivencia y modificarlas*. Desde los dos años, los niños ya exhiben “conductas prosociales”⁶: «(...) son aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva (...) salvaguardando la identidad y la creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados...»⁷

El juego es un puente para el despliegue de este tipo de conductas y ellas generan un clima favorable para la convivencia. Si lo lúdico se enmarca en talleres “mezcladitos”, donde niños de diferentes edades participan del hacer, se aumentan las oportunidades de negociar con nuevos ambientes e involucrarse en otras interacciones sociales.

Muchas veces, sencillas decisiones docentes como, por ejemplo, merendar a la sombra de un árbol, invitar a un padre panadero a cocinar, jugar con las alternancias (“estuvieron sentados durante tiempo, necesitan movimiento”), recurrir a los “platos favoritos” del grupo (aquellas actividades fascinantes que los vuelven a conectar) permiten modificar el acontecer grupal.



Y para concluir...

«(...) el equilibrista necesita tener como sustento a la red para poder inventar nuevas piruetas en el hilo donde camina. ¿Por qué? Porque si no tuviera esa red, que le asegura que cuando se caiga no va a morir ni a fracturarse una pierna no podría hacer equilibrio en el hilo por donde tiene que caminar. En nuestra práctica, tal como el equilibrista, tenemos que ir haciendo equilibrio e ir descubriendo cada día nuevas piruetas. La teoría es esa red que nos sustenta (...)»⁸

Para que los docentes nos aventuremos en crear zonas climáticas soleadas, aireadas, artesanas, necesitamos una red que nos contenga y nos acompañe en las tormentas o en los “días nublados”. La red puede ser hilada por la teoría, el trabajo en equipo, la creatividad... o por los hilos que cada uno necesite.

Cada maestro debe ocuparse de construir esa red, y de formar parte de la malla de otros.

Y poco a poco, el ambiente de aula cambia y en esa transformación se ensancha la vida, porque se cuele la esencia de la escuela: su gente. 

Bibliografía

- ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay (1998): *Programa de Educación Inicial para 3, 4 y 5 años*. Montevideo: Departamento de Impresiones del C.E.P.
- A.T.I. (comps.) (2007): *Resiliencia y vida cotidiana*. Montevideo: Ed. Psicolibros-Waslala.
- DÍEZ NAVARRO, M^a Carmen (2002): *El piso de abajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Barcelona: Ed. Graó.
- DÍEZ NAVARRO, M^a Carmen (2006): *Coleccionando momentos*. Barcelona: Ed. Octaedro-Rosa Sensat. Colección: Enseñar > Temas de Infancia. Tema: Educación infantil.
- FERNÁNDEZ, Alicia (1997): *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- FORNASARI DE MENEGAZZO, Lilia (2004): “Vincularidad y pedagogía de la escucha” en Ma. V. Peralta Espinosa (comp.): *En la construcción de una pedagogía de párvulos del siglo XXI. Aportes desde Latinoamérica*. Madrid: OEI.
- GUERRERO ORTIZ, Luis (2004): “Desarrollo social y emocional de los niños: ¿eje o dimensión de la educación inicial?” en Ma. V. Peralta Espinosa (comp.): *En la construcción de una pedagogía de párvulos del siglo XXI. Aportes desde Latinoamérica*. Madrid: OEI.
- M.E.C. República Oriental del Uruguay (2006): *Diseño curricular básico para niños y niñas de 0 a 36 meses*. Montevideo: Dirección de Educación. Área de Educación en la Primera Infancia.
- PERALTA ESPINOSA, María Victoria (comp.) (2004): *En la construcción de una pedagogía de párvulos del siglo XXI. Aportes desde Latinoamérica*. Madrid: OEI.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique (1985): *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

⁶ G. Silva, citado por L. Guerrero Ortiz (2004).

⁷ R. Roche y N. Sol, citados por L. Guerrero Ortiz (2004).

⁸ A. Fernández (1997:203).