

Capítulo Cuarto

Los conflictos, elementos para su resolución 39

 Génesis del conflicto 39

 Chivo expiatorio y “patito feo” 44

 En una clase elemental 46

 El consenso 49

 El niño entre padres separados 51

 Testimonios. 53

Capítulo Cuarto

Los conflictos, elementos para su resolución

Elementos de solución

El primer procedimiento es no huir de las situaciones: hay que dar un nombre a los conflictos. Luego, se trata de mostrar al niño que cierto número de ellos son inevitables pero que pueden, según la salida que se les de, ser enriquecedores o repelentes. ¿Cómo tomaremos el tiempo de vivir estas situaciones de conflicto con el niño?

Hacer vivir a los testigos un papel positivo -volver a centrar el conflicto sobre su objeto real - Negar el conflicto de personas - buscar un compromiso: estas son muchas direcciones por explorar y experimentar, habiendo reconocido que "la violencia nunca resuelve nada".

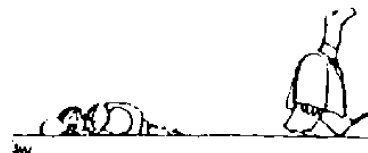
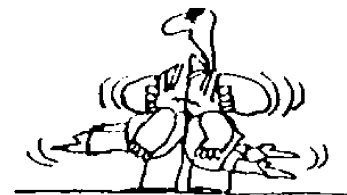
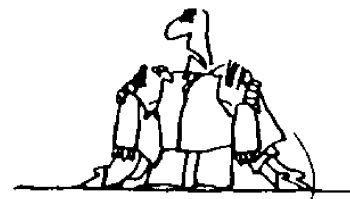
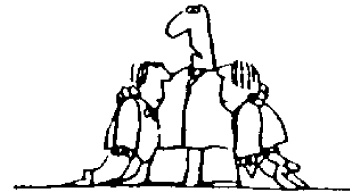
Génesis del conflicto

Desde su más tierna edad, el niño conoce los conflictos con sus padres y con sus semejantes. Freud, Wallon, Piaget y otros, todos a su manera, han mostrado la importancia del conflicto en la construcción de la personalidad.

El conflicto padre-hijo durante mucho tiempo se percibió como "una cosa por evitarse" porque significaba el fracaso de la relación. Este discurso ha evolucionado, más aún se ha invertido, a tal grado que los padres de hoy hablan con gusto de los conflictos que viven con sus hijos. Los inevitables conflictos padre-hijo son finalmente conocidos como tales. *"Todos los padres, escribe el Dr. Gordon, viven situaciones en las que ni una confrontación ni los cambios en el entorno pueden cambiar el comportamiento de su hijo; el niño continúa comportándose de una manera que perturba las necesidades de sus padres. Estas situaciones son inevitables en la relación entre los padres y el hijo porque el niño "tiene necesidad" de actuar de cierto modo aún si se le ha hecho consciente de que su*

comportamiento afecta ciertas necesidades de sus padres."

A Freud debemos esta ruptura en la manera de pensar la relación padres hijo con la puesta en evidencia, en particular, de lo que ha nombrado "el complejo de Edipo".



Si el recién nacido busca incansablemente placer y satisfacción¹, muy rápidamente tomará conciencia de que su universo no es sólo placer sino, también, privación. El principio de placer entra en conflicto con el principio de realidad; conflicto creador que es signo de una mutación signo de que su YO se esfuerza lentamente bajo la influencia del medio exterior. Conflicto igualmente doloroso como lo atestigua su mal humor exacerbado.

“Gran parte de las rabias y de las crisis de cólera de la pequeña infancia, escribe Winnicott, gira en torno a esta lucha decisiva entre la realidad interior y la realidad exterior y debe reconocerse la normalidad de estos conflictos”.

Este período agitado se prolongará y aun se agravará con la aparición del complejo de Edipo (3 a 5 años).

El niño, según su sexo, se vincula de manera erótica al padre o a la madre y se presenta como el rival de su otro padre. Vive entonces frente a estos sentimientos ambivalentes, entre manifestaciones de amor y manifestaciones de celos. El niño se muestra igualmente agresivo ante sus hermanos y hermanas y ante otros niños. Irritante e irritable, trabajado por una inmensa actividad libidinal, el niño se apaciguará después de la “liquidación del complejo de Edipo”.

Conflicto y desarrollo de la personalidad del niño

¿Que decir precisamente de las relaciones conflictivas entre el niño y sus semejantes? Entre 3 y 6 años el niño tiende completamente hacia el enriquecimiento de su YO, su actitud está marcada por negaciones y por oposiciones. Esta primera fase conflictiva que atraviesa el niño, es llamada por Wallon “personalismo”. Coincide con este momento atormentado que hemos esbozado antes y que puede resumirse así: ceder

a sus pulsiones o dar gusto a sus padres (y por consiguiente renunciar a sus deseos edípicos). Porque el niño busca mucho hacerse valer, ser mirado y apreciado. Pero, una “necesidad” imperiosa de afirmarse, de estar encima de todo, lo sumerge en las relaciones de enfrentamiento con su entorno. Wallon describe esta fase en estos términos: *“bruscamente, hacia los 3 años (...), la persona entra en un período en que su necesidad de afirmarse, de conquistar su autonomía, va a lanzarlo en primer lugar a una serie de conflictos. Es, para empezar, una oposición negativa que le hace afrontar a las personas sin otro motivo que probar su propia independencia, su propia existencia. La única apuesta de la victoria es la misma victoria: vencido por una voluntad más fuerte o por la necesidad, el niño reciente una disminución dolorosa de su ser; vencedor, una exaltación que, tampoco puede ser sin inconveniente. Esta crisis le es necesaria: demasiado ausente puede anunciar una complacencia blanda, un sentimiento obtuso de responsabilidad; demasiado disputada, una indiferencia desanimada o el gusto por las revanchas solapadas; demasiado fácil, una jactancia que le retira toda utilidad, penetrando en la existencia del otro, en vez de hacerla brotar y puede ser la fuente de conflictos ulteriores, de los cuales el niño corre el riesgo de salir mucho más humillado”*². Momento delicado y decisivo, y no deja de ser interesante subrayar que esta crisis de personalidad sobreviene con la adquisición de una palabra clave: el “no”. La personalidad del niño se revela y se afirma cuando vive la experiencia del otro. Después de haber alcanzado la conciencia corporal el niño alcanza la plena conciencia de sí mismo alcanzando la conciencia social.

Con el impulso de la pubertad, el niño va a vivir una segunda fase muy conflictiva. El joven adolescente busca distinguirse y diferenciarse de los adultos. Pone en tela de juicio sus modos de

¹ La teoría freudiana postula que el niño, en un primer tiempo, es animado por pulsiones instintivas de naturaleza libidinal (el Ello).

² *L'évolution psychologique de l'enfant*. Henry Wallon, Armand Colin, pág. 186, ver igualmente su obra *Les origines du caractère de l'enfant*, PUF, “La crise de personnalité. Affirmation du moi et objectivité”, pág. 285 a 298. Notemos que GESELL describe una fase similar pero que, según él, comenzaría a los dos años y medio.

vida y se sacude las tradiciones y las normas establecidas. *“Su objeto no es estrictamente concreto y personal sino metafísico y universal”*³. Esta efervescencia de la vida adolescente es marcada por una búsqueda de significación y por una confrontación de los valores que permiten al adolescente un nuevo paso: situarse en el espacio social que es el suyo.

Conflicto y desarrollo social

El desarrollo de la personalidad del niño⁴, por consiguiente, es, en gran medida, estimulado por las relaciones conflictivas que vive con sus semejantes. No descubre su individualidad sino viviendo la “difícil” experiencia del otro, experiencia que también es la de la reciprocidad y la de la socialización. No consideramos este último término bajo el único punto de vista del reconocimiento del otro sino más ampliamente como la capacidad de cooperar. La pregunta que nos planteamos es, por consiguiente, la siguiente ¿Cómo se forma un grupo de niños? pensamos que el niño tiene tres obstáculos que saltar para que el grupo pueda constituirse: el egocentrismo, la heteronomía y la inestabilidad del carácter.

El egocentrismo

El niño joven es incapaz de empatía, es decir de ponerse en el lugar del otro para considerar su punto de vista, es la definición dominante del egocentrismo en Piaget. Este, sin embargo, ha ampliado esta noción y podemos hablar de egocentrismo moral y afectivo en el niño.

*“El obstáculo esencial que se opone al progreso de la coordinación intelectual y a la reciprocidad moral no es otro que la actitud más espontánea y más desenraizable de toda conciencia individual y aun colectiva: es el egocentrismo intelectual y afectivo, volviéndose a encontrar en cada espíritu individual en la medida en que es más primitivo y todavía no descentrado por las interacciones sociales”*⁵.

Entendemos fácilmente que tal comportamiento hace imposible una verdadera cooperación. En un primer tiempo, los jóvenes reunidos en un mismo lugar se ignoran. Ciertamente están juntos, desde un punto de vista físico, pero no podemos hablar de grupo en cuanto entidad. Cada uno juega para sí, cada uno habla de sí, hay pocos intercambios o diálogos. Piaget ha hablado con justeza de “monólogos colectivos”.

Esta fase de ignorancia mutua es seguida por otras tres fases: una fase de observación hostil, una fase de hostilidad declarada y finalmente una fase marcada por actitudes amistosas que harán nacer el o los grupos. La fase de hostilidad declarada no debe ser vista como una regresión sino más bien como un progreso en relación a las fases de ignorancia y de observación, porque implica una relación activa con los demás. Los conflictos y los choques abrirán una primera brecha en el egocentrismo del niño obligándole a tomar en consideración la existencia de los otros, de sus intereses, de sus deseos y de su voluntad. Las relaciones electivas pueden establecerse sólo después de este reconocimiento de los demás. Los conflictos permiten al niño comprender que no está solo y que, por consiguiente, las interacciones sociales son posibles.

La heteronomía

Ella caracteriza a la actitud del joven porque “sus” reglas de vida aún no son suyas o más exactamente porque no hizo “suyas” las reglas de la vida social. Permanecen exteriores a su conciencia. Según Piaget la heteronomía es el producto de la imposición adulta. Esta tiene su importancia porque responde a tendencias muy profundas de la mentalidad infantil. Pero es peligroso que el adulto sea la única fuente de moralidad, porque toda moral, en la medida en que permanece heterónoma, no puede ser vivida sino bajo la modalidad de la imposición. *“La disciplina sufrida desde fuera, escribe el*

³ *Ibid* pág. 191

⁴ El desarrollo de la personalidad del niño está ligado a su desarrollo social. Para guardar claridad proponemos dos párrafos.

⁵ *¿Hacia dónde va la educación?*, Jean Piaget. Nosotros subrayamos. Piaget apunta que después de esta fase de egocentrismo aparece un “sociocentrismo” intelectual y afectivo en cada unidad colectiva. Nos da así una clave para comprender los conflictos entre grupos de niños.

*psicólogo genovés, o ahoga toda personalidad moral, o se opone tanto que no favorece la formación, produce una especie de compromiso entre la capa exterior de los deberes o de las conductas conformistas y un “yo” siempre centrado sobre sí mismo porque ninguna actividad libre y constructiva le ha permitido tener la experiencia de la reciprocidad con los otros*⁶. ¿Donde podrá tener el niño la experiencia de esta reciprocidad sino solamente en contacto con otros niños, ya que solamente con ellos se encontrará en igualdad de condiciones?. Acercándose a sus semejantes el niño adquiere poco a poco una moral autónoma. Los conflictos entre niños son los primeros pasos hacia la autonomía en el sentido de que son los momentos y los “lugares” donde el niño empieza a valorar sus propias leyes y sus propias reglas.

La inestabilidad del carácter infantil

El niño joven de edad materna se cansa rápidamente y cambia regularmente de actividades, de juegos, pero también de compañeros (cada veinte o veinticinco minutos)⁷.

Berthe Reymond-Rivier evoca igualmente otra inestabilidad, la que está ligada al no dominio de las emociones y de la motricidad fina. *“Una sobreabundancia de energía, escribe, le hace rebasar continuamente la medida, hace sus gestos y sus movimientos torpes y excesivos”. “Se entiende, añade, que en estas condiciones los juegos de grupo, a pesar del adulto o del directivo de mayor edad, se desorganizan rápidamente cayendo en la anarquía y en el desorden”*⁸. Esta inestabilidad se disipa rápidamente con la edad.

El egocentrismo y la heteronomía son obstáculos mayores para la constitución del grupo, los conflictos que descentran al niño haciéndolo llegar a la autonomía contribuyen de manera activa a socializarlo. Paradójicamente los

conflictos son los que rompen el orden serial del mundo infantil.

Los conflictos motores de la evolución intelectual

Una vez socializados los niños, observamos un doble fenómeno frente al conflicto. El número de “conflictos físicos” disminuye. Odile Dot señala que a los tres o cuatro años, sólo un incidente entre diez entra en juego, un año más tarde uno entre cinco y entre seis y nueve años un tercio de los conflictos constituye un juego. El juego mediatiza el enfrentamiento físico, éste se ritualiza cada vez más. Se produce en el niño una especie de puesta a distancia del conflicto físico por aquello a lo que Piaget nombra “la materia social” (el juego, la actividad deportiva...). Paralelamente, observamos un aumento de lo que podríamos nombrar los “conflictos verbales”. Siempre con base en los datos proporcionados por la obra de la Sra. Dot, las agresiones verbales que representan solamente del 10 al 12% de las conductas de 3 a 5 años suben entonces a 18% en el curso preparatorio y a 23% en el curso elemental de segundo año. Este doble movimiento puede interpretarse a la luz de las enseñanzas de la psicología genética. 6 a 7 años es efectivamente la edad en la que el niño alcanza el pensamiento prelógico. Se deshace de su ventaja egocéntrica, razona y le gusta intercambiar ideas y puntos de vista. Hay que notar también que la vida social de los niños se hace más compleja (formación de grupos, surgimiento de líderes, institución de ritos de pertenencia, fenómenos de exclusión, rivalidades y alianzas entre grupos...). La conjugación de estos dos elementos provoca un deslizamiento de la esfera conflictual. Si en la edad egocéntrica (3 a 6 años), los conflictos nacen esencialmente, por no decir exclusivamente, a partir del momento en que dos niños manifiestan la voluntad de apropiarse de un mismo objeto, pasados los 6 años ya no es

⁶ *Ibid.* p. 112.

⁷ Encontramos aquí uno de los fundamentos de la pedagogía por talleres muy frecuentemente instalada en las clases maternas. El niño pasa de un taller a otro taller cambiando simultáneamente de 7. compañeros y de actividades.

⁸ Berthe Reymond-Rivier, *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent*, Ed. Pierre Martaga.

exactamente el caso. Los “objetos” concretos y materiales disminuyen en provecho de “objetos” menos tangibles vinculados a su vida social.

En esta nueva situación el conflicto con el otro reviste un nuevo interés, el de ser un catalizador en el plano del desarrollo intelectual.. No queremos decir que todo conflicto contribuye a construir la inteligencia sino que ciertas relaciones conflictivas, en condiciones dadas, tienen repercusiones positivas sobre la evolución intelectual del niño. Investigaciones recientes han puesto en evidencia que un individuo progresa intelectualmente *“solo a partir del momento en que se crea en él un conflicto de ubicación en el centro entre su propio punto de vista y el del otro”*⁹.

Negaciones, contradicciones, cambios de óptica, toda una dinámica intelectual se pone así en marcha por lo que se acostumbra llamar conflictos “socio-cognitivos,”. Porque, gracias a los desajustes y a las desviaciones del centro sucesivas en relación a su punto de vista original, el niño alcanza representaciones más elaboradas y toma de manera más fina la complejidad de lo real.

El mundo de los niños no es pues ese mundo de inocencia y de armonía que algunos han creído ser capaces de describir.

Los conflictos entre niños son realidades concretas e irrefutables y sería muy imprudente disminuirlos o atribuirles un valor estrictamente negativo. Georges Gusdorf decía a propósito de la violencia que es *“una forma de golpe bajo contrario al honor filosófico”*¹⁰, podemos añadir que es también un golpe bajo contrario al honor de la educación. Más aún, es su negación. Ahora bien, si se admite que el conflicto ya no es la violencia sino que ésta es sólo una salida, un

epílogo posible, entonces entre los conflictos y la violencia se dibuja una playa privilegiada para el educador; no para poner en marcha una estrategia de ocultación y de disimulación, así se entiende, sino para enseñar a los niños o más bien con ellos, como vivir y como resolver de manera positiva los inevitables enfrentamientos que irrigan toda vida social.

Eirick Prairat

El mundo de los conflictos

El origen de las diversas instancias psíquicas se formó de un modo muy conflictivo y no es imprudente decir que el conflicto es una pieza maestra en la teoría freudiana. El psicoanalista Hartmann escribe: *“En el caso del análisis, lo que, por primera vez, puso en evidencia este método, fueron, en primer lugar y ante todo el mundo de los conflictos, sus raíces parcialmente inconscientes y su evolución, conflicto entre el Yo y las tendencias instintivas, conflicto entre el Yo y el Superyo... y conflicto con la realidad”*. Esta tirantez interior (o conflictos intra-psíquicos) no son accidentes lamentables y evitables, son por el contrario acontecimientos normales que forman parte del crecimiento del individuo. Freud de alguna forma ha normalizado el conflicto.

Citado en *El niño en el psicoanálisis* de Anna Freud.

Hay de compromiso a compromiso

Cuando se habla de compromiso fácilmente se piensa en entrega. Ahora bien, comprometerse sería rebajarse, perder su honor y su reputación aceptando una solución injusta a un conflicto, solución en la que en general uno aplasta al otro.

⁹ *“Outils pour apprendre en groupe”*, Philippe Mierieu, T.2. *Chroniques sociales*, p. 17. Philippe Meirieu describe el conflicto socio-cognitivo “como la confrontación de varios puntos de vista, sobre un mismo objeto, en el interior de un mismo cuadro intelectual de referencia”. Opus citado pág 18. El paso en el niño del pensamiento transductivo al pensamiento inductivo deductivo.

¹⁰ *La vertu de la force*, Georges Gusdorf, P.U.F.

El compromiso no deshonra. Por el contrario, puede hacer crecer a aquellos que lo aceptan y que hacen progresar la paz, la justicia, la igualdad. El compromiso permite establecer un contrato nuevo entre protagonistas, sin perdedores ni vencedores. Intenta tomar en consideración las necesidades incomprensibles de unos y otros, representa el mayor denominador común sobre el que pueden estar de acuerdo las dos partes.

Decir no cuando se debe pero, saber aceptar el compromiso cuando permite avanzar hacia una resolución global del conflicto: Eso es lo que Gandhi llamaba “el arte del compromiso”.

A.-C. B.

Chivo expiatorio y “patito feo”

Todos y todas hemos encontrado a este niño, chivo expiatorio llorón que siempre busca la protección de los adultos, o perturbador agresivo que provoca la pelea por todos los lugares por donde pasa burlándose de nuestra autoridad.

Tanto el uno como el otro son irritantes, suscitan el rechazo y a menudo ponen en peligro el buen funcionamiento de los grupos en los que se encuentran.

A primera vista, los conflictos nacen de su comportamiento. Pero, la intolerancia de un grupo frente a uno de sus miembros es también factor de tensiones.

El niño marginado o excluido¹¹ adopta un comportamiento que conduce al grupo a abandonarlo o a rechazarlo. Su comportamiento, inhibido o provocador, puede ser más o menos grave, más o menos patológico: es la expresión de las confusiones de relación y afectivas cuyas causas pueden remontar hasta la pequeña infancia (cf. recuadro).

Difícilmente aceptado por sus camaradas, este niño prueba también la paciencia de los adultos:

el chivo expiatorio, “fayot”, siempre reclama su protección y le falta totalmente la autonomía; el niño agresivo desafía su autoridad y rehuye muy a menudo el encuentro, el diálogo.

Uno y otro sufren de un ostracismo del que son conscientes y que no hace más que reforzar su comportamiento desadaptado porque los encierra en el papel que se han creado, más o menos a pesar de ello...

Su diferencia es mal aceptada, pero permite al grupo unirse con el chivo expiatorio sobre el que concentra su agresividad y cuyo comportamiento desviado es valorizante (cfr. recuadro). Las críticas o reprensiones de los adultos en relación a estos “patitos feos” muy a menudo refuerzan estas reacciones.

¿Es el niño difícil el que, por su comportamiento, se pone al margen del grupo o es éste el que, en la reacción de autodefensa, excluye al que no está “conforme”?

En realidad la actitud de uno refuerza la de los otros y recíprocamente. Si se quiere regular las tensiones entre el grupo y uno de sus miembros y conducir a éste a sentirse mejor consigo mismo y con los otros, hace falta tener presentes, el espíritu, estas interacciones, este movimiento dialéctico. Cuando encuentra situaciones de exclusión, el educador tiene el deber de intervenir; porque la situación es dolorosa y sin salida para el niño y pervertida para el grupo que oculta así sus propias dificultades. Debe tener conciencia de su propio papel en el grupo: comparte la afectividad, el inconsciente y obtiene beneficios secundarios de la existencia de un chivo expiatorio.

Para desbloquear la situación de rechazo, romper los engranajes, romper el círculo vicioso, provocación-represión-rechazo o provocación --sumisión-- rechazo, no hay solución hecha pero podemos adelantar algunas pistas que evocan los métodos de acción no violenta.

¹¹ La marginalidad proviene más bien del comportamiento del individuo, mientras que la exclusión implica una actitud activa de parte del grupo. Esta distinción nos parece necesaria, aunque este artículo intente mostrar que marginalidad y exclusión se refuerzan la una a la otra.

- La represión refuerza la agresividad del niño. Lo encierra en la imagen negativa que tiene de sí mismo y refuerza la desvalorización a los ojos de sus iguales. El niño entonces está tentado a cometer actos siempre más graves, obligando a mayor represión. Podemos **intentar afrontar al niño en otro terreno** que el que él quiere imponernos (el de la agresividad) y que oculta “el objeto del conflicto”. Hay diálogo ciertamente, pero podemos también, por ejemplo, responder a la necesidad de exclusividad que manifiesta consagrándole cada día un tiempo privilegiado.
- Proteger al chivo expiatorio contra el grupo no sirve de mucho: es más eficaz **despertar su agresividad** (aún si debe volverse contra el adulto), y **darle los medios de defenderse...** Del mismo modo, más que proteger al grupo contra la agresividad de uno de sus miembros, (lo que refuerza los fantasmas del poder absoluto de éste), es preferible incitarlo a regular él mismo su diferencia. Se evita así perpetuar las fuentes de conflicto, en particular cuando la meta del niño “agresor” es atraer la atención del adulto.

El niño chivo expiatorio

Por qué ciertos niños buscan hacerse rechazar? un estudio ha mostrado que los niños agresivos tienen padres rechazantes, que castigan más que otros. Algunos comportamientos agresivos, y los castigos que ocasionan, son modos de alivio de una culpabilidad que fija sus raíces en una herida afectiva de la que el niño se cree responsable: es él el que sería malo y no habría sabido hacerse amar por su madre. Al no estar seguro de ser digno de ser amado, busca el afecto dudando, temiendo un nuevo rechazo. Prefiere adelantarse a este rechazo provocándolo él mismo.

“La idea de ser un niño intolerable que agota las buenas voluntades finca así sus raíces progresivamente y refuerza la convicción de ser un objeto malo y contagioso. Todo ser humano que se construye según la percepción negativa de sí mismo lleva a cabo

actos que van en el sentido de la maldición proferida y sella su destino”

“Despertar la agresividad del niño”, “incitar al grupo a regular por sí mismo su diferencia”, no significa de ningún modo que el adulto tenga un papel pasivo y se contente con poner a los combatientes uno contra otro: “arréglese entre sí”. Su papel es conducir a cada uno a una toma de conciencia de los comportamientos de sumisión que engendran o refuerzan las agresiones, es hacer comprender, también, que hay otros medios y no los golpes para defenderse. Debe estar presente, pero discreto, para dar lugar a la autonomía de cada uno.

El niño no tiene conciencia de las razones de su agresividad o de su pasividad: el adulto puede **ayudarlo a decodificar su comportamiento**, lo que puede hacer desaparecer las causas reales de los conflictos puestos así a la luz del día. “La agresividad no es más que la expresión de un conflicto subyacente o explícito consigo o con otro”, escribe Jacques Sémelin¹². El grupo también puede ser conducido a entender en qué refuerzan su actitud los comportamientos inadaptados del niño rechazado.

- La comunicación hace disminuir la ansiedad, apacigua la agresividad. Hay que **encontrar lugares para hacer evolucionar al niño y al grupo, de lo “actuado” a la palabra**, sobre los tiempos para la discusión, sobre la negociación.
- A menudo es necesario **instalar reglas** para conducir al niño progresivamente a que las respete. La “ley” debe estar al servicio del desarrollo del niño, y no el niño al servicio de la “ley”. Si ésta es demasiado dura de respetar, ¡el niño tendrá razón al desobedecer! Inversamente, una permisividad demasiado grande angustia a los niños agresivos que no encuentran objetos para sus provocaciones. Cierta autoridad les sirve de “yo auxiliar”, es decir que pone límites ahí donde ellos mismos no pueden fijarlos.

12 *Pour sortir de la violence (Para salir de la violencia)*, Jacques Sémelin, Editions Ouvrières, 1983.

- El grupo debe **aprender** no sólo a **respetar al niño y sus diferencias** sino también a admitir que el niño difícil tiene necesidad de una **mayor tolerancia, de una atención más específica**. Eso puede parecer paradójico, cuando es justamente la diferencia la que ha provocado el rechazo. Sin embargo, la experiencia nos lo dice, parece que el arreglo de las exigencias para con un niño, es decir, ciertos “privilegios” momentáneos, son bien aceptados si van acompañados de una disminución notable de las conductas provocadoras de este niño (y si no son percibidos como marcas de favoritismo).

Exclusión, ¿por qué?

Al mismo tiempo mal y remedio como el “fármacos” ateniense (cuyo nombre significa a la vez veneno y antídoto), el chivo expiatorio cargado con todos los males permite la cohesión de los grupos humanos polarizando sobre él la agresividad. El grupo proyecta hacia el exterior la agresividad nacida de tensiones internas que podrían poner en peligro su sobrevivencia. Al mismo tiempo, el chivo expiatorio, a menudo diferente, feo o minusválido, valoriza al grupo que se percibe superior: al mantenerse aparte, los miembros del grupo pueden guardar lejos de ellos la imagen de lo que no quieren ser. Estas dos funciones, desvían la agresividad y la valoración, están ligadas a la existencia de una afectividad, de un inconciente común en cada grupo que se constituye.

Un grupo de niños o de adolescentes por ejemplo, al principio por lo menos, es sólo una realidad discordante y sin unidad. Sus miembros se vuelven a encontrar por el hecho de la proximidad de su lugar de habitación (escuela), de trabajo de sus padres (centro de vacaciones), de una historia personal difícil (colocación en un internado)... No los han escogido. Ahora bien, esta disparidad es fuente de angustia y cada uno busca la manera de dar al grupo una unidad, una identidad, una “personalidad” que le permitirán sentirse seguro.

¿De dónde viene esta angustia frente a la yuxtaposición de individuos diferentes? ¿Por

qué el grupo es vivido como una amenaza? Para los psicoanalistas, la diversidad de deseos que se expresan en un grupo hace brotar en cada uno angustias muy arcaicas, resentidas en los muy primeros meses de la vida: angustia del fraccionamiento frente a las diferencias; fantasmas “de devoramiento” con el miedo de disolverse en los otros; angustia de separación, de abandono, que es “sensibilidad a la soledad del otro” dice el Psicosociólogo Pagès que añade: *“una sola persona aislada en un grupo pone en peligro la seguridad de todos. Porque el individuo aislado encarna la angustia de separación común a todos”*.

Para enfrentar todas estas angustias, cada uno trata de substituir a su propio “yo ideal” un ideal común, alimentado de aspiraciones y de sentimientos personales que permiten una identificación colectiva. El que no comparte este intento o es vivido como diferente es entonces rechazado. Pero, a su manera, participa en la constitución del grupo.

En una clase elemental...

Donna María Atol ha enseñado a niños de los ciclos primario y secundario en los Estados Unidos de América, con mayor frecuencia en escuelas de barrios urbanos donde la violencia hace estragos.

Sin embargo, durante este período estableció un programa para poner límite a la violencia de la que su clase era el teatro diariamente.

Luego ocupó un puesto de terapeuta familiar.

Los documentos, las sillas y los bienes personales de una docena de niños y más estaban dispersos en las cuatro esquinas del salón. Una pesada mesa estaba volteada. Uno de los niños estaba acostado, con la espalda adolorida, otro parecía tener la nariz rota; en cuanto a mí, estaba herida de los dos brazos, tenía las uñas arrancadas y los dedos ensangrentados. Los alumnos de segundo año estaban amontonados el uno contra el otro, observando los resultados del acceso de furor de uno de los suyos.

La historia de Andrés

Andrés era un niño de ocho años que había sufrido trastornos mentales y afectivos. Su violencia se explicaba por la actitud de su madre que se despreocupaba de él y lo llenaba de insultos. Había sufrido pérdida parcial de sus facultades auditivas a causa de malos tratos repetidos y había estado encerrado durante largos períodos en los closets o amarrado a los muebles. A los ocho años, cuando Andrés entró en mi clase de segundo año, sus niveles de instrucción y sus mecanismos motores eran los de un niño de cuatro años y su sociabilidad era prácticamente nula.

La experiencia de la clase me ha mostrado que un programa de desarrollo psicológico para los niños es de naturaleza supresora virtual de sus tendencias a la violencia y a la autodestrucción.

Este programa creado a lo largo de trece años, esencialmente en las escuelas urbanas, consiste en cuatro etapas o fases que, reunidas, contribuyen al crecimiento del niño a tal grado que hacen desaparecer las pulsiones violentas. De hecho, el triunfo sobre el comportamiento violento aparece ordinariamente durante la primera de estas cuatro fases, que llamo la fase de “responsabilidad y solicitud”.

La primera fase consiste en inculcar ideas de elección y de aceptación de las consecuencias, o, como lo digo a los niños, “lo que ustedes dan, se lo devolverán”.

Con Andrés requerí de tres semanas de trabajo arduo, mucho calor y una repetición insistente de estas nociones antes de que apareciera un progreso decisivo, antes de que la luz se hiciera en su espíritu, una tarde en la que nos encontrábamos en nuestra área de trabajos manuales. Algo le molestó y comenzó a enfurecerse contra Larry, al que golpeó en la nariz provocando una hemorragia nasal. Cuando Andrés vió la sangre se enfurruñó y empezó a tirar los objetos por todas partes. Al reconfortar a Larry, dije dulce pero firmemente, “Andrés, lo que tú das te lo devolverán”. Tuve que decírselo una segunda vez antes de que mostrara en su mirada que había entendido. Seguí mirándolo y le pedí ir

a algún lugar de la sala y calmarse mientras me ocupaba de Larry. Andrés sabía que podría unirse al grupo de nuevo una vez calmado.

Algunos minutos más tarde cuando me preparaba para conducir a Larry a la enfermería, Andrés se acercó a nosotros y tomó suavemente a Larry por la espalda. Andrés me hizo saber que conduciría a Larry a la enfermería y lo limpiaría. Dijo que él debía hacerlo porque había hecho daño a Larry y que ahora quería ayudarlo. Más tarde los niños volvieron abrazados y se dedicaron a poner orden en el espacio de trabajo manual. Después de este incidente, Andrés no ha tenido ninguna manifestación de brutalidad o de crisis de violencia en la clase.

Aprender a elegir

En el transcurso de las primeras semanas de escuela, esta primera fase exige mucha coherencia y hace falta repetir frecuentemente las mismas cosas para ayudar al niño a reconocer sus inclinaciones constructivas y destructivas. Para reforzar este progreso, utilizo palabras con significación contraria en breves declaraciones como: “¿Te controlas o no?” “puedes ayudar o hacer daño” “debes intentar en vez de renunciar” “¿Has sido cuidadoso o negligente?” “haz buen uso y no mal uso de las cosas”.



Otra manera importante de reforzar esta autodisciplina es insistir sobre el aspecto positivo de todas las cosas, en particular sobre la manera en la que un niño hace algo, o una cualidad en la personalidad del niño. Más que atraer la atención sobre una debilidad, intento encontrar por lo menos una cualidad positiva, la manera en que sonríe un niño, una característica física o una actitud, y la pongo de relieve. Andrés tenía dos cualidades positivas, se parecía a un boxeador celebre y, por momentos, manifestaba un vigoroso instinto de protección.

Al enseñar a los niños que realmente tienen una elección en cuanto a su modo de reaccionar, les ayudo también a elegir: o devolver un golpe o devolver una gentileza; siempre tienen la elección del orden en el que hacen sus tareas, aún cuando el trabajo deba ser terminado en un tiempo dado; cuando la tarea está terminada a nuestra mutua satisfacción, doy al niño a elegir entre dos centros de estudios o dos actividades diferentes; durante la educación física, el niño puede elegir participar si lo quiere, y, así es, de la misma forma, en las otras actividades periescolares.

La pertenencia a una familia

La segunda fase, el concepto familiar, ofrece a cada niño el sentimiento importante de pertenencia, de unidad y de cooperación. Presento la idea de que somos una familia escolar cuyos miembros comparten la misma sala, y aprenden de los otros y con los otros. Persuado a los niños de que todos somos alumnos, de que todos somos iguales y de que la igualdad impregna nuestras decisiones.

Para ilustrar y realzar mejor el concepto familiar, enseñé la mayor parte de las materias que presento como familias: las vocales, el sistema escolar, los números romanos, etc... Enseñé también según el método de las unidades, que refuerza en el niño el sentido del orden, de la motivación, de la familia y acrecienta considerablemente la continuidad escolar. La enseñanza por unidades y la noción de familia se refuerzan tan totalmente una a otra que pronto la clase es ganada por el entusiasmo y por una cooperación colectiva que los mismos visitantes

ocasionales observan.

Una comunicación auténtica

Las dos primeras fases preparan al niño a **la fase tres**, el desarrollo de la capacidad de comunicar. Desde el momento en el que los niños actúan de manera responsable y comienzan a interesarse los unos por los otros, estamos listos para aprender la forma de comunicar más eficaz.

En primer lugar, cuando surgen dificultades entre los niños, pueden dirigirse hacia dos espacios designados donde discutirán sus diferencias. Cuando esta “explicación” está terminada me comunican sus conclusiones. Además, empezamos cada mañana con nuestro círculo de intercambio durante el cual expresamos nuestros sentimientos y evocamos los acontecimientos y los problemas recientes. Es el momento en el que insisto particularmente sobre la necesidad de un contacto visual, de una escucha atenta y del recurso a un vocabulario positivo.

Julia y otros hablaban un día con Benjamín de su espíritu derrotista y de su actitud apática. El preguntaba por qué todo el mundo quería ayudarlo aún cuando no podía leer, aunque era perezoso y desobediente. Julia y Daniel respondieron que siempre era caluroso y tenía una sonrisa para todos. ¿Entonces por qué no trataba de ayudarse a sí mismo, utilizando las palabras que fueran como una sonrisa?

Las fases uno a tres aportan las ocasiones requeridas para vencer los obstáculos hacia una actividad creadora. Introduzco la fase cuatro después de que la mayoría de los niños han manifestado reacciones positivas en el transcurso de las fases anteriores. Al principio de esta fase, la cantidad de violencia pasó de una media docena de peleas diarias a una pelea ocasional. Ya no habrá violencia sino cuando un niño agresivo sea transferido a nuestra clase y aún en este caso, será de corta duración.

Despertar la creatividad

En la cuarta y última fase llevamos el esfuerzo a la expresión y al despertar de la creatividad y de la inspiración, poniendo el acento sobre la sensibilidad a la belleza y a la naturaleza. Insisto

ampliamente sobre el arte de contar historias inventadas para desarrollar la sensibilidad estética. Pero, también, de corregir los comportamientos destructivos. Creo los personajes y las situaciones de las historias a partir de los mismos miembros de la clase y de las dificultades a las que son sometidos.

Las historias siempre ponen el acento sobre las posibilidades de desarrollo positivo en cuanto a sus peripecias y sobre los medios de liberarse de un mal paso. Así recurrimos ampliamente al arte del mimo y a las visualizaciones guiadas.

La eficacia de esta cuarta fase nos ha sido revelada por un niño que, un año, llegó a nuestra clase mucho después del principio de la cuarta fase. Cristi es un ejemplo de receptividad espectacular a los juegos de mimo y a los psicodramas de esta fase.

En mis doce años de aplicación de este programa educativo paralelo, la metamorfosis de Cristi representa uno de los mejores ejemplos de una transformación total, aunque a decir verdad todos los niños que han pasado por mi clase han sufrido tales influencias de tal forma que, a medida que avanzaba el año escolar, todos los comportamientos autodestructivos y violentos desaparecían.

Con el tiempo, las personalidades y los rostros han cambiado, pero las características desviadas permanecen, trátase de violencia mental, física, afectiva y sexual, de ausentismo escolar, de falta de cuidados, de agresiones violentas, de inestabilidad afectiva y de represión, de neurastenia y del rechazo a toda autoridad. Pero, gradualmente, me puse a ver cada situación ya no como un problema de maldad, sino como una posibilidad de desarrollo.

Donna María ATOL

El consenso

Los conflictos en los lugares institucionalizados pueden resolverse por el voto. Pero cuando una mayoría gana sobre una minoría, los problemas subsisten. Es posible llegar a un acuerdo buscando el consenso.

El consenso es un método, que con base en la comunicación y en la afirmación de diferentes partes, intenta encontrar una solución que debe ser buena para todo el mundo; no se trata exactamente de la unanimidad, en el sentido de que no se espera el acuerdo de todos y todas --lo que podría bloquear las situaciones-- sino que nos ponemos de acuerdo sobre un mínimo común. No es sencillo conducir a un grupo de niños para que se ocupen de la opinión de cada uno y cada una, para que deseen una decisión que refleje no solamente la opinión del mayor número sino el acuerdo de casi todos sobre un proyecto trabajado en común.

Algunos se preguntarán por qué querer reemplazar un medio de toma de decisiones tal como el voto: desde que ha sido utilizado, ha pasado las pruebas ¡de todas formas, sigue siendo la primera base de democratización de una sociedad o de una organización. Parece que es largo y penoso alcanzar un consenso! entonces ¿el voto, un mal menor?

El punto clave de la búsqueda del consenso es la comunicación. El voto crea "enemigos" que no están de acuerdo; el enemigo siempre está en el otro... El consenso, por exploración de los motivos, evita este proceso y hace progresar a unos y a otros conjuntamente. El consenso es un modo de decisión en grupo que corresponde a una ética de vida, poniendo delante los valores de la comunicación, del respeto y de la escucha del otro, de la solidaridad.

Pero, la toma de decisiones en consenso no se improvisa, requiere de una preparación; necesita aprender a comunicarse mejor en situaciones de relación.

Consenso y democracia

Es necesario saber expresar lo más clara y sintéticamente posible su pensamiento, sin juicios, a priori o estereotipados. Hay que ir más allá del pensamiento y explorar los sentimientos. Eso supone aprender --y eso muy pronto-- a estar a la escucha de sus sentimientos, de sus emociones y atreverse a formularlos.

La expresión de los pensamientos saca a la luz las motivaciones, los sistemas de valor, los cuadros de referencia de cada uno. La expresión de los sentimientos permite identificar, y a veces compartir, un estado emocional interior. Para todo eso, hay que aprender a “escuchar” al otro. No es posible identificar los puntos reales de acuerdo y desacuerdo sino después de haber entendido por lo menos el pensamiento, las motivaciones y los valores del otro.

En la escuela, el docente puede, en el marco de una reunión de consejo por ejemplo, después de haber dado mucho tiempo a la expresión y a la escucha de cada uno, dibujar un cuadro con todas las soluciones posibles, aceptables, y, para cada uno, los argumentos a favor y los argumentos en contra. Es igualmente indispensable un aprendizaje de la vida de grupo. Saber participar en una reunión, conducirla, eso se aprende. Sobre todo si el grupo es importante.

El consenso tampoco debe ser el único modo de decisión. Evidentemente, nos parece el mejor, pero, en caso de urgencia, o para microdecisiones. A veces es útil un voto. La práctica del consenso puede aprenderse en la escuela; las modalidades son adaptadas posteriormente al grupo de niños. Estos podrán entonces aprender el respeto al otro, el sentido de la escucha....

La educación cívica, muy a menudo reducida a una instrucción cívica, ganaría al pasar por el aprendizaje directo a una verdadera democracia.

**Miembros del MAN de
Lille et Villeneuve d’Ascq**

Ventajas e inconvenientes

EL VOTO

- Permite una decisión rápida.
- Es abordable por niños que difícilmente tienen acceso a la palabra.
- La existencia del voto en la sociedad o en un grupo es la primera expresión de un interés por la justicia y por la democracia.
- Es estático, puntual. Su carácter definitivo puede ser apremiante; pero puede dar una imagen de un grupo en un momento dado.
- Pone en evidencia los desacuerdos, las oposiciones. La decisión se funda sobre este desacuerdo.
- Provoca una o varias divisiones en el seno del grupo y aísla a los individuos en los “clanes”.
- No requiere de la comunicación. Cada uno puede quedar con sus propias ideas. La mayoría así obtenida es ilusoria.

EL CONSENSO

- La decisión se funda en el acuerdo consentido por todos.
- Requiere de la comunicación: cada uno debe haber expresado sus ideas, sus sentimientos sobre la cuestión. La expresión de algunos permite hacer evolucionar el punto de vista de los otros.
- Se inscriben en un proceso evolutivo, una puesta en tela de juicio posible de cada uno.
- Pone en evidencia numerosas soluciones posibles al problema y activa la creatividad.
- Es dinámico y constitutivo del grupo. Cimenta un acuerdo: todo el mundo estará preparado para dedicarse a aplicar la decisión tomada.
- Es un proceso largo y tedioso que requiere de una buena animación y de un compromiso de todos los participantes.
- Puede ser el poder de la palabra. El o ella que habla más o más fuerte impresiona y presiona sobre los otros.
- No siempre es utilizable porque las buenas condiciones rara vez se reúnen para permitir llegar hasta el final.

De lo prohibido al consenso

Dos clases mixtas de 13 a 15 años debían acampar en pleno bosque de pinos en el mes de junio.

Durante una reunión de organización, animada por un alumno, la pregunta se hizo: "¿podremos fumar?"

Suspense... ¿cómo va a reaccionar el adulto (no fumo nunca en la escuela)? Silencio... dejó caminar la cuestión en los espíritus.

Primera reacción conformista de un adolescente: "está prohibido fumar en el colegio, por consiguiente no se fuma en el campamento". Es el cepillado para relucir tal vez, o la afirmación de la prohibición para liberarse mejor del miedo.

En seguida es liberada la palabra y los que quieren el cigarro se enfrentan a los partidarios de la prohibición.

Solamente después un alumno piensa que tengo algo que decir, y la cuestión me es planteada personalmente. Preciso las condiciones materiales en las que se desenvolverá el campamento (tiendas de campaña, bosques fácilmente inflamables, cocina y comedor en el campo, terraza encementada)¹³.

Muy rápidamente, el grupo decide que fumar bajo las tiendas y en los bosques no es posible, razonablemente porque es demasiado peligroso. Queda la construcción firme. Ahí es donde el consenso tomará lugar poco a poco. A continuación el encadenamiento de los argumentos intercambiados:

- ¿se podrá fumar en la casa?
- ¡No queremos respirar su humo!
- Si no se fuma en la cocina, ni en el comedor, fumaremos en la terraza.
- ¡No queremos recoger sus colillas!
- Pondremos latas de conserva vacías con agua para recolectar las colillas.

Lo que se dijo se hizo. El grupo mismo aseguró el respeto de la decisión tomada.

Este trámite pide una gran dosis de confianza en el trámite colectivo, la capacidad del grupo para elaborar reglas de

vida que respeten a cada uno y respetables por todos. Esta confianza hace, igualmente, que la libertad en la búsqueda no sea utilizada contra el educador, o contra la minoría, o para hundirse, sino para construir una pequeña sociedad donde todos pueden vivir, en la que los límites no son arbitrarios sino elegidos, definidos conjuntamente.

Guy Goujon

El niño entre padres separados

El rápido aumento del número de divorcios, estos últimos años, es un hecho de sociedad. Los niños viven y sufren a menudo los enfrentamientos entre padres. ¿Cómo puede ayudar la no-violencia a tomar más en cuenta los intereses de unos y otros, y especialmente los de los niños?

Hay dos maneras de considerar el divorcio como había dos a propósito del aborto.

- Está la que dice: "No hablemos de esto. ¡Materia tabú! eso les duele, qué mejor, eso hará reflexionar a los otros".
- Está también la que, mirando las realidades de frente, desarrolla una actitud fraterna para los y las que sufren y hace todo por limitar la ruptura e inventar las mejores soluciones posibles.

Los estragos de un sistema viejo

Hoy estamos ampliamente condicionados por la primera mentalidad. La mayor parte de los jueces confían el o los niños a uno u otro de los padres. Nueve veces entre diez, es la madre, y al padre se le ve conceder un miserable y vejatorio "derecho de visita". Este derecho a menudo es mal respetado y aún cuando está, hay un desequilibrio de presencia tal (28 horas al padre y 28 días a la madre) que inevitablemente la relación hacia el padre se deteriora. Cuando, una vez entre diez, es la madre la que es privada del cuidado, la situación es exactamente la misma

13 El daño del cigarro es otro problema. El consenso de los adultos a este respecto está lejos de ser puesto en práctica. Porque está lejos la razón de la pulsión, como en lo que concierne al alcohol, droga entre otras.

y también injusta. Dejando a un sólo padre toda la responsabilidad real, se hace del niño una propiedad, a menudo un medio de presión y de venganza. En todos los casos, los niños son privados de uno de sus padres con todas las consecuencias psicológicas nefastas engendradas automáticamente sobre ellos por tal situación.

Este sistema promueve la mentira y los falsos testimonios. ¿Qué no haríamos para “cuidar” a sus hijos o “volverlos a tomar”? Los abogados no quieren ver cambios en este sistema ya que multiplican el número de procesos y su provecho. Su efectivo progresa constantemente y en numerosos bufettes el 60% del número de asuntos proviene de asuntos vinculados al divorcio.

Los intereses de los niños piden que conserven a sus dos padres de los que tienen mucha necesidad. El simple sentido común impone que puedan seguir teniendo relaciones de confianza largas e intensas con uno y otro.

No se pide su opinión a sus madres cuando nueve veces entre diez se les impone la custodia total 24 horas sobre 24. Con frecuencia, es una carga pesada, difícil de asumirla sola, multiplicando las dificultades de educación, los problemas financieros. Muchos sienten la necesidad de agruparse en el seno de la “asociación de las familias monoparentales”. El padre no cuidador excluido recibe el choque, debe hacer el luto de sus hijos. De un día para otro no se le autoriza ver a sus hijos sino el primer y tercer fin de semana de cada mes. Perder su empleo es muy duro, perder la salud es terrible pero, perder a sus hijos progresivamente, es verdaderamente atroz sobre todo porque esta desgracia en estos tiempos de crisis se acompaña muy frecuentemente de las dos anteriores. Su reacción será enmarcada, canalizada por los abogados hacia procesos judiciales vanos en los que se agotará. La opinión pública denunciará la violencia de un acto, lo lamentará pero rara vez verá la violencia de una situación injusta, la exclusión-violencia que engendraría una nueva violencia.

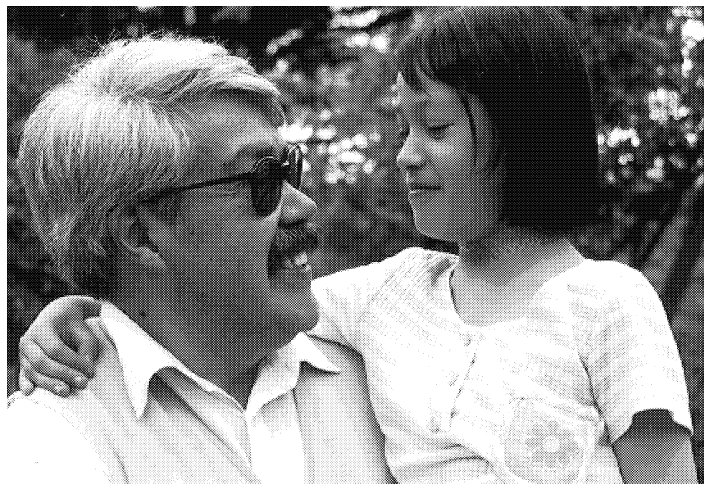
La justicia se encuentra frente a una doble contradicción. Por una parte lamenta, frente a la delincuencia, la falta de autoridad paterna y por la otra, imponiendo el cuidado monoparental, quita a los padres sus responsabilidades. Tampoco olvidemos que el juez espera ejercer su mandato “en nombre del pueblo francés” cuando, cada vez más y por todas partes, hombres, mujeres y niños, víctimas de prácticas judiciales rebasadas, hacen oír sus sufrimientos, se organizan para gritar su justa revuelta y promover la alternativa de un cuidado asociado y de la autoridad parental conjunta. ¿Hasta cuando podrá hacerse de oídos sordos?

La no-violencia como motor potente de cambio

Si los padres no cuidadores terminan haciendo la huelga de hambre, interviniendo firmemente ante los tribunales al encadenarse, multiplicando las acciones de este tipo, es porque sienten a la vez la necesidad de afirmar la determinación de personas abofeteadas, humilladas por una justicia que con demasiada frecuencia desconoce sus reivindicaciones y la importancia de la tranquilidad y de la dignidad que conviene a los padres y madres responsables. Entonces en el caso contrario sería demasiado fácil acusarlos de ser gente excitada a quien justamente no se puede confiar los niños.

Frente a los callejones sin salida de la vía procesal, los actos de raptó, la acción no-violenta aporta la esperanza de una acción colectiva, organizada, reflexiva con madurez y eficacia.

Jean-Francois BESSON



Testimonios

No es fácil ser padres y “no violentos”

¡Pero, con un poco de imaginación algunos padres lo logran sin mayores dificultades. Geneviève et François nos han confesado haber buscado mucho los ejemplos “que terminan bien”.

A partir de su experiencia, indican algunas pistas para evitar las disputas y los enfrentamientos. El segundo testimonio es el de Guy Goujon, sobre su experiencia de resolución de los conflictos en la clase donde enseñaba.

1. En familia

Nuestros cuatro hijos, Esteban 3 años, María 6 años, Mateo 8 años, Emilia 9 años, nos conducen diariamente a tratar de resolver los conflictos sin violencia ¿Cómo lo hacemos? cuatro señalamientos nos parecen fundamentales.

1. Dominar nuestra agresividad. Esto sobre todo cuando hay urgencia. Por ejemplo, en el momento de salir a la escuela y en particular los días en que toda la familia está retrasada, cuando ¡explota un incidente con los niños! ¡Administrar nuestra pulsión agresiva es aún más importante en los días en los que no estamos listos para escucharlos! Así, hay momentos en los que entre menos atención les ponemos, más vuelven a la carga....

¡Hay pequeños trucos para calmarse: por ejemplo, más que tomar una fuerte respiración, la que hace subir la cólera, vaciar sus pulmones de todo el aire viciado, para dejar entrar suavemente el aire nuevo!

2. ¡No dejarse atrapar por el mimetismo!

Nos parece cada vez más claro que las disputas por un objeto en general no son por el objeto mismo sino por la posesión de este objeto en el lugar del competidor y la rivalidad dura el tiempo durante el cual este último se interesa por el objeto. ¡No tiene solución! Sin embargo, tales situaciones de conflicto pueden transformarse en acontecimientos que dan ocasión al diálogo o a la búsqueda de una nueva actividad. Es por eso que debe explotarse el mimetismo.

Así resolvemos los problemas de alergia al lavabo ¡hay que reconocer que estar obligado a bañarse cuando nunca se ve a sus padres haciéndolo, da motivo para desanimar a los niños más cuidadosos. Por el contrario, ¡qué placer es bañarse con y como papá o mamá!

3. Utilizar y desarrollar su imaginación

Por el juego que inventamos juntos, la faena se transforma en placer ¡Mejor, con las ideas de cada uno sumadas y conjugadas, se encuentran las soluciones en las que ni los padres, ni los hijos habían pensado antes.

Sin contar con que algunos días, de una situación casi catastrófica, nos encontramos de nuevo en la aventura más estrafalaria...

4. Respetar la justicia familiar

Justicia entre hijos, justicia entre hijos y padres. Si los padres respetan las reglas que imponen a los hijos, por ejemplo entrar solamente con pantuflas en las recámaras para no ensuciarlas, estos no considerarán infringirlas. Y, en las situaciones de conflicto en las que debe crearse una solución de compromiso, serán regulares en las reglas instituidas.

Al ver a nuestros hijos crecer, en particular a través del comportamiento actual de los mayores, observamos en ellos cuanto repiten las actitudes. Es flagrante, gran número de adquisiciones de los hijos se juegan por mimetismo: con un poco de atención, encontramos claramente entre los nuestros lo que han aprendido tanto de su padre como de su madre.

Estos son algunos acontecimientos conflictivos de nuestra vida familiar. No tienen nada de ejemplar! Nos hemos esforzado viviéndolos para aportar una solución no violenta.

Geneviève et François LHOPITEAU
(Eure)

¡Cuestión de molestarlo!

Papá, he encontrado eso en la recámara!

“Eso”, ¿Qué puede ser? ¿Una especie de broche de presión dorado pequeño que se atornilla!...? Creo reconocer el broche que permite mantener una regla plana.

- Tal vez sea de tu hermano o de tu hermana...
- Ah sí, yo creo que es de Emilia, se lo voy a enseñar.

En la recámara vecina encuentra a su hermana, le enseña el broche no sin burlarse de ella y regresa hacia mí apretando cuidadosamente su “botín” en la mano. La mayor, molesta, la alcanza exigiéndole restituirle su bien. Batalla, gritos, llantos. Me veo obligado a intervenir. Emilia se explica:

- Eso ya no servía, pero quiero que me lo devuelva, es mío!
- No, lo he encontrado y, además, tú no lo necesitas.

La pelea crece. Hace falta una solución. Eso terminará mal. ¿Qué compromiso hacerles establecer? porque visiblemente no quieren tanto el broche como confrontarse la una con la otra.

Propongo que Emilia salga mientras María dejará el objeto de conflicto sobre un mueble, bajo mi vigilancia. No lo tocaré. Cuando la pequeña haya salido, la mayor regresará, tomará su bien para volver a atornillarlo en su regla de madera. Acuerdo de las dos partes.

El broche es dejado en un lugar muy preciso, elegido por María: una moldura baja del armario, donde apenas guarda el equilibrio! Pues bien, tres días más tarde, ¡sigue en el mismo lugar! Ninguna de las dos vino a buscarlo...

François

¡Ah estos gritos!

Dtra vez los alaridos de María. Nada puede hacerse. Su voz estridente en el otro extremo de la casa despierta mi agresividad. Aprieto los dientes. Es terrible, cuando no está de acuerdo con otro, hace falta

que grite. Por un asunto grave o por nada, la misma sirena aguda, como envenenada, que no se detiene hasta haber obtenido satisfacción. ¡Es agotador!

Entro en la sala, María se pelea con Emilia, su hermana, en dos sillones acercados frente a frente en forma de cama. A los golpes de la mayor que trata de tomar el lugar, la menor sólidamente agarrada de los brazos no responde sino con sus alaridos.

Me es difícil contener las ganas de distribuir un par de bofetadas a cada una. Trato de guardar la calma. Expiro largamente para expulsar una parte de mi agresividad y me detengo a dos pasos de las adversarias. Emilia suelta los brazos para ir a tirarse sobre un sillón vecino llorando. María reduce sus gritos para lanzar algunas imprecaciones contra su hermana, ésta le responde entre dos lloriqueos. Yo, siempre muy agresiva y lista para intervenir contra ellas, espero aún antes de hablar... La tempestad empieza a aminorar. Menos gritos, menos llantos... Entonces siento que ha llegado el momento de hablar, anunciándoles de entrada que voy a preguntar por la explicación de este asunto a una y después a la otra, doy la palabra a María.

- Estaba acostada en los sillones y Emilia en el sofá. Fui por un libro a mi recámara. Cuando regresé, ella había tomado mi lugar.
- ¡No es cierto!
- Entonces te toca dar tu versión.
- María se había ido, me puse en los sillones. Apenas regresaba me agredió. Tengo derecho, yo también, a acostarme en los sillones!

¡A decir que la víspera he tenido derecho a la misma escena por el sofá! ¿Cómo introducir la conciliación?

- Ayer, se pelearon por un lugar en el sofá, hoy es por los sillones. Propongo una solución, ustedes propondrán otras y elegiremos la mejor. Por ejemplo, ¡hacer un calendario de ocupación de los sillones y del sofá entre ustedes dos y tal vez con los varones y los papás!

Entonces mis dos hijas se lanzan en propuestas inverosímiles o poco acomodaticias para la parte

adversa y me dan a conocer cierto número de quejas. La tensión cae, mi agresividad también. Reconocen que no saben qué hacer este sábado por la tarde. Hablamos de ello cuando, de repente, María sale como una flecha, encontró lo que va a hacer: ¡dibujo! entonces Emilia volverá a tomar la lectura sobre el sofá, ¡los sillones de todas formas no son suficientemente grandes para acostarse bien!

Geneviève

Los libros que deben recogerse

Esteban, tres años, se divierte mucho al dejar en el piso sus libros de imágenes pero también los de los mayores que puede alcanzar sobre la repisa. Cuando es la hora de comer, no quiere recoger nada, aún con la ayuda de Emilia su hermana mayor, lista para ayudarlo.

Intervengo y le explico la necesidad de volver a encontrar los libros en su lugar para volver a jugar con ellos al día siguiente, acepta ordenarlos pero... ¡solamente los suyos!

- Esteban, los otros libros también.
- ¡No!
- Esteban tú los utilizaste, tú debes volver a ponerlos, otra vez, en su lugar.
- ¡No son míos!
- Tú no comerás mientras no hayas ordenado estos libros.
- ¡No!

Si mantengo esta amenaza, estoy atrapada; porque lo conozco, no cederá tan fácilmente, entonces ¿cuándo comerá? sólo hay una solución, inventar un juego.

- Los libros pequeños entran en su casa de pie uno tras otro. Los grandes están muy cansados, yo los acuesto; más aún, tienen una cama grande y se acuestan varios juntos.
- Espera, yo también acuesto unos.

La ficción funciona tan bien que hicimos que el juego durara ¡Esteban lo reproduciría aún espontáneamente varias tardes.

Geneviève

Carrera de tractores

Ah este tractor! un viejo juguete con pedales que los niños han recuperado en casa de los vecinos. Ha sufrido muchos trastornos. Ha sido reparado mil veces. No le queda más que sus cuatro ruedas, algún asiento y sobre todo una buena cuerda para jalarlo.

- Papá, ¿podemos rodarlo en la hortaliza?
- ¿No tienen suficiente lugar en otra parte?
- Sí, pero ahí donde has arrancado las papas, se ven huellas verdaderas con las ruedas, como el tractor de Papá.

Ciertamente la cosecha ha terminado, pero he preparado la tierra para volver a sembrar. Ah no, Mateo y su amigo Javier irán a jugar a otra parte.

Lo que hacen es muy poco satisfactorio. Pero, su descontento es tal que no tardan en manifestarse contra las muchachas. Gritos, llamadas de socorro. Dejo mi pala para ir a separar a los adversarios, e invito a los dos varones a que vayan a jugar un poco más lejos.

¡Entonces regresan a la hortaliza uno sobre el tractor y el otro amarrado con la cuerda, reclamando el derecho de barbechar un pedazo de tierra!

Hace falta una solución. Entonces cedo un surco entre un cuadro de coles y un sembradío de espinacas con todas las recomendaciones necesarias para la supervivencia de estas verduras...

Entonces ¡qué placer para nuestros agricultores aprendices! delimitan el terreno autorizado con algunos palos y se ponen a trabajar: quitar las hierbas, barbecho, siembra, nada es olvidado. El tractor también se atasca. Entonces se ponen a cavar para liberarlo, luego deciden transformar su campo en pista de carreras con los montículos y los huecos, y logran aún invitar a las niñas a jugar con ellos.

Pasarán toda la tarde con el mayor respeto por mis plantaciones, llegando a ser muy severos

sobre esta consigna con los que se juntan para el juego. Por otra parte, “pasar cerca de las coles sin tocarlas” se hará al final del día una de las numerosas reglas de su “carrera de tractores”. Por eso, verdaderamente hubiera sido una lástima no haber encontrado esta solución, sobre todo frente al éxito de este terreno de juego: finalmente, autoricé en él las aventuras en tractor durante casi un mes!

François

Los tenis de María

María tus sandalias están gastadas, no puedes ir así a la escuela.

- ¡Pónte tus tenis!
- ¡No!
- María no quiero que arrastres esas sandalias viejas. ¡Además, voy a tirarlas a la basura!
- ¡No quiero los tenis!
- Sin embargo, tú eres la que los escogió en la tienda a causa de sus cuadritos rosas.
- ¡No me importa!
- ¡María, basta!... bueno, tú sabes atar las agujetas por ti misma, entonces pónte tus tenis.
- ¡No, no sé apretar bien las agujetas!
- Ah bueno... si eso es el problema, voy a ayudarte, y sabrás hacer un nudo que aguanta bien.
- Si tú las aprietas, entonces si quiero mis tenis...

Geneviève

2 - En la escuela

En aquel entonces, trataba de aplicar en mi clase lo que había aprendido, tal vez mal, en la Escuela Normal... A pesar de algunos tímidos ensayos de trabajo individualizado y de la instalación de estructuras cooperativas, hacía caminar a toda la clase al mismo ritmo, calmando el entusiasmo de

los más dinámicos y estimulando continuamente a los atrasados: lo que es el mejor modo de crear tensiones.

En un grupo de 39 muchachos de 9 a 12 años (curso medio de primer año) siempre se encuentran algunas personalidades que no se pliegan espontáneamente a la regla sobre todo si es dictada por el adulto.

Así, cada tarde empezaba por una secuencia de cálculo mental. Todos los niños se plegaban al rito, menos uno que sistemáticamente se negaba a tomar cuaderno y lápiz. Prefería justo en ese momento, meterse en el libro de lectura o dedicarse a otras especulaciones. Como “mi regla” consistía en que todos debían entregarse a la misma actividad al mismo tiempo, no podía tolerar esa transgresión: mi autoridad hubiera caído si hubiese cedido. Entonces, no me quedaba más que utilizar mi fuerza física para hacer caminar al recalcitrante a paso acompasado. Y se había hecho un ritual al que Cristián, lo supongo, tomaba un placer íntimo. Pero, para mí, era agotador empezar cada tarde por una cólera preludio a una corrección para traer de regreso un cordero perdido en las filas. Y eso duró hasta el final del año.

No había imaginado otra solución que la cohesión, el uso de la fuerza bruta. “Mi ley” era la ley de la clase: cada uno debía doblegarse a ella. Hacía falta una fuerte personalidad como la de Cristián, también acostumbrarse a los golpes, para atreverse a desobedecer la regla y a enfrentar al adulto.

Entonces creía que mi autoridad sería dañada si toleraba la mínima falta a las órdenes dadas. Confundía autoridad y autoritarismo. El autoritarismo no es más que una máscara, un biombo detrás del cual se ocultan el miedo o el desprecio por el otro, la falta de confianza en sí, una visión estrecha y en un sentido único de la relación. La autoridad está ligada al valor del adulto (aquí del educador) a su competencia, a su sentido de la justicia y de lo humano, a su comprensión del otro.

Me buscaba... me encontró

Alain (14 años) tenía sed de poder en esta clase especializada. Un día, cuando estaba particularmente excitado y perturbador, le dí una bofetada para... calmar "me". Estaba al final de mi paciencia.

Pero este arreglo me preocupaba durante la noche y aún al día siguiente, día de asueto. Estaba muy descontenta conmigo misma, por haberme dejado llevar por la violencia física. Al día siguiente, invité a Alain a un encuentro personal en la clase taller vecina y le dije mi malestar en relación a lo que había ocurrido dos días antes. Me respondió espontáneamente: "¡Señor, yo lo había buscado!".

Este momento de franqueza no fue tomado como una marca de debilidad. Por el contrario, en esta operación, ambos hemos ganado. Los reconocimientos mutuos de nuestros errores (él, de la molestia constante en la vida del grupo; yo, de la falta de dominio de mí y del empleo de la violencia en contradicción con lo que trataba de instaurar entonces en la clase por la vía cooperativa y la manera de administrar los conflictos) estos reconocimientos, por consiguiente, nos acercaban, nos hacían crecer.

Por otra parte, el conflicto con sus compañeros era permanente. Alain no lograba atrapar un puesto de responsabilidad en la clase. A cada elección, su candidatura para ser jefe de equipo, bibliotecario o responsable del hand-ball, era descartada. Se enfurecía interiormente, pero apretaba los dientes. Un día, explotó en sollozos, lo que sorprendió a todo el mundo. Nos dijo todo su sufrimiento: "¡Nunca soy elegido para una responsabilidad!". Minutos de verdad intensa para él y sus compañeros que le opusieron su mal carácter, su autoritarismo y su violencia.

Algunos días después, fue elegido responsable principal del juego dramático que preparábamos para el fin de año, puesto en el que demostró sus dotes de animador y su sentido de responsabilidad.

La organización cooperativa de la clase había permitido que el conflicto (oposición - Alain-resto

de la clase) se rebelara, se dijera, se viviera, y que se expresaran unos a otros y se comprendieran y también, lo que es importante, el descubrimiento natural de una salida satisfactoria para todos.

Pero hacía falta dejar tiempo para que los acontecimientos maduraran a los socios. A menudo queremos encontrar una solución rápida que corre el riesgo de ser solamente provisional o inadaptada.

La gabardina fantasma

Las actividades de la clase se decidían en reunión cooperativa. Así, las actividades deportivas fueron fijadas una tarde por semana. El contenido era decidido, el programa organizado, las responsabilidades compartidas, los equipos compuestos por los niños. Aportaba mi contribución haciendo descubrir un ejercicio nuevo.

El conjunto de esta elaboración formaba una especie de contrato: "Organizamos conjuntamente esta tarde, por consiguiente cada uno debe contribuir a su buen desenvolvimiento". Pero, algunas veces, hay algo como chirridos, patinazos y hasta atrancamientos.

Esa tarde, había dejado mi gabardina con la ropa de los niños sobre el pasto. Diversos juegos y un partido de fútbol... vuelta a vestirse. No hay gabardina. La buscamos en todo el prado, en los árboles, debajo de las piedras. Nada. Eramos los únicos ocupantes del terreno. Eso promete una seria aclaración. Después de la clase, dos niñas se proponen regresar conmigo para explorar de nuevo el terreno. Por supuesto, regresamos con las manos vacías.

A la semana siguiente: "¡y el deporte! - mientras el terreno sea tan poco seguro, ya no iré. No puedo permitirme arriesgar un vestido cada semana".

Transcurre un mes así donde regularmente se plantea la cuestión del deporte y consecuentemente... de la gabardina.

Un día, un muchacho que había tenido el año

anterior vestía una gabardina un poco grande para él. “¡Ah, pero es la mía! - una muchacha me la ha dado. - Tal vez, pero de ahora a la noche, me gustaría verla colgada en el pasillo”. Por la noche encontré mi gabardina ahí donde lo colgaba habitualmente. Mis alumnos hubieran querido saber quien la había escondido, quien la había regresado. No he buscado conocer a los actores de esta “farsa”.

Al día siguiente volvimos a las actividades deportivas con alivio y alegría.

La situación había vuelto a ser conforme al contrato, sin gritos, sin castigo, sin denuncia, solamente por la paciencia, la firmeza, y diré la confianza. ¡Es fácil decirlo después de los hechos, cuando la resolución ha sido positiva!.

Los ratones de biblioteca... se roen en el silencio

Consejo del establecimiento del colegio. La directora propone la exclusión temporal de tres alumnos que han robado y enterrado en un bosque varias decenas de libros de la biblioteca. Estos alumnos no han querido (o podido) dar una explicación a este gesto.

“¡Acto de vandalismo... ninguna debilidad... se debe sancionar!” falta de imaginación: la zanahoria o el bastón.

“¿Y si los tres ‘delincuentes’ permanecieran una hora después del curso para reparar? ¿Para hacer qué? eso debe verse”: Propuesta aceptada ya que hay tres voluntarios (la directora, su ayudante y yo) para “acompañar” a estas dos muchachas y a este muchacho.

Al día siguiente, inauguró el recorrido. Nos encontramos alrededor de una mesa durante una hora frente a frente, en el silencio: apunto las risas de una, las uñas roídas por la otra, la agitación del tercero. “¿Qué vamos a hacer? tal vez tengan cosas que decir”. Silencio.. risas... angustias. ¡Uff! la hora finalmente ha pasado. Nada ocurrió... aparentemente.

Al día siguiente, los alumnos dicen a la directora: “Sobre todo no como ayer como M.G., no dijo nada, tomaba notas. Preferimos pagar o reparar los libros de la biblioteca”. Así se hizo.

De nuevo me toca: “Señor, ¿pagamos los libros? ¡o no! eso no me dice nada, prefiero la sala del otro día, alrededor de la mesa”. Miradas de angustia: tendremos que afrontar el silencio.

Me preguntan (por consejo de la directora) lo que anotaba el primer día. Les enseño: “¡no era más que eso!”.

Las lenguas se liberan después de un tiempo de meditación. El muchacho intenta hacer caer la responsabilidad del delito sobre una de las muchachas. Los tres se gritan el uno al otro sin que tenga que intervenir o plantear preguntas. Luego terminan hablando con más calma de su vida familiar: la muchacha que se aburre en la casa, el padre que prohíbe toda actividad deportiva o de diversión, la madre que fija imperativamente las horas de regreso, el muchacho que transgrede voluntariamente esos límites... Yo no puedo hacer gran cosa, salvo escuchar estas dolencias, este mal vivir.

Al tercer encuentro, pagaremos los libros, continuando los intercambios.

No sabía lo que podía salir de la primera sesión. Dudo que la lección o aún la conversación a base de moral sea eficaz. Las motivaciones corren el riesgo de ser muy diferentes de las que imagina el adulto y la buena palabra solamente eleva el muro que nos separa.

Creo en la virtud del silencio para liberar las lenguas y hacer emerger los problemas. La toma de conciencia se hace desde el interior y el frente a frente consigo mismo solamente contribuye a ello.

Guy GOUJON