



EL ARTE DE PONER LÍMITES

SONIA KLIASS

COLECCIÓN
VIVIR CON
NIÑOS

ing Edicions

EL ARTE DE PONER LÍMITES

SONIA KLIASS

ing Edicions
COLECCIÓN VIVIR CON NIÑOS

© ING Edicions, S.L.
Av. de Josep Tarradellas, 118, 1B
08029 Barcelona
T. +34 93 419 59 59
ing@ingedicions.com
www.ingedicions.com

© Texto: Sonia Kliass
Traducción: Marta Busquets
Corrección: Javier Peláez
Coordinadora de la edición: Laia López Arboleda
Asesora de la colección: Àuria G. Galcerán
Maquetación: Susanna Pérez
© Fotografía de portada y de inicio de capítulos: Sandra Artigas
© Fotografías interiores: Joan Segura

Todos los derechos reservados para la versión castellana
© 1ª edición en castellano: octubre de 2020
ISBN: 978-84-948300-9-9
Producción del ePub: booqlab

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni su transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del *copyright*.

«Como consecuencia de las palabras que usemos y las acciones que realicemos, el cerebro del niño cambiará»

Disciplina sin lágrimas: una guía imprescindible para orientar y alimentar el desarrollo mental de tu hijo. Daniel J. Siegel, Tina Payne Bryson (introducción)

Agradecimientos

Quiero dar las gracias a mi compañero Pep, por ser la primera persona en animarme a escribir y por su apoyo incondicional durante todo este proceso, y a mi hijo Joan, por todo lo que he aprendido con él a lo largo de estos dieciocho años.

A mi madre Rosa y a mi hermano Paulo, por la fuerza y la confianza que siempre he recibido de ellos, y a mi padre Wladimir, ya ausente, por su gran sensibilidad y empatía.

También quiero dar las gracias a todos los amigos y los compañeros que me han animado a escribir, y al equipo de ING Edicions, por confiar en este proyecto.

Prefacio

Hace muchos años que suelo alojarme en casa de Sonia cuando hago seminarios en Cataluña, y estuve muchas veces mientras ella criaba a su hijo Joan. Recuerdo una ocasión en que Joan tenía alrededor de dos años y estaba muy interesado en abrir la puerta de la nevera. Al ver a su madre abrirla de vez en cuando, él también quería hacerlo, pero todo el rato. Como yo no entendía el idioma, Sonia me explicó que le había dicho: «Veo que te gusta mucho abrir la nevera; ahora no es un buen momento, pero siempre que la tenga que abrir te lo pediré a ti, y entonces tú la podrás abrir». Ella actuó en consecuencia con lo que había dicho y Joan se sintió satisfecho de estar incluido en las necesidades del día a día del hogar. Este pequeño episodio me mostró la profunda comprensión que tiene Sonia de la naturaleza y las necesidades de un niño pequeño y cómo responder a su comportamiento de una forma adecuada y respetuosa.

Yo viví los primeros años de mi maternidad en países extranjeros, sin el apoyo de familiares ni amigos íntimos. Recuerdo que, como madre joven, me sentí insegura y sin recursos algunas veces, cuando tenía la necesidad de establecer unos límites firmes, y también recuerdo lo difícil que era hacerlo de una forma amable. Por eso estoy muy contenta de que Sonia Kliass ofrezca ahora un libro con ejemplos prácticos que puede ayudar a hacer frente a esas situaciones difíciles que influyen tanto en la atmósfera de la familia.

A lo largo de muchos años he estado ofreciendo seminarios a profesionales de muchos países del mundo, y veo en todas partes la necesidad de desarrollar este tema. Así que estoy segura de que también será un libro muy útil para educadores y maestros.

Lo que me impresionó más profundamente cuando en Budapest visité por primera vez el orfanato de Emmi Pikler, en el año 1979, fue el hecho de que hubiera un lugar en el mundo donde no se gritaba ni se regañaba a los niños; al contrario: cuanto más seria era la situación, más tranquila era la voz de la

cuidadora. En los cuatro días que estuve allí ni siquiera oí un tono de reproche. Esta fue una de las cosas que me impulsaron a difundir la visión pikleriana por todo el mundo.

En el año 1995, Sonia y yo nos conocimos en uno de mis primeros seminarios en Barcelona. Sensibilizada por los mensajes que yo compartía, me siguió a otros seminarios de Alemania, Suiza y España. Nos hicimos amigas y ha sido mi traductora todos estos años en Gerona. Con este libro, gozo del fruto de nuestro trabajo conjunto.

Ute Strub

Índice

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1

UNA NECESIDAD VITAL

1. UNA NECESIDAD ENTRE OTRAS
2. ¿LES FALTAN LÍMITES?
3. QUEREMOS QUE SEAN FELICES
4. QUEREMOS QUE SEAN LIBRES
5. DISCIPLINA
6. AUTORIDAD

CAPÍTULO 2

EL ADULTO EDUCA

1. ¿POR QUÉ ESTABLECER LÍMITES ES DIFÍCIL PARA EL ADULTO?
2. LA IMPORTANCIA DEL VÍNCULO
3. EL MODELO Y LA IMITACIÓN

CAPÍTULO 3

EL NIÑO APRENDE

1. ES UN PROCESO Y QUIEREN APRENDER
2. PRIMERO NACEN...
3. CUANDO AÚN NO DICEN «YO»
4. LAS FRUSTRACIONES
5. LAS PATALETAS
6. ACEPTAR EL LLANTO DE LOS NIÑOS

7. SER EDUCADOS: PEDIR *POR FAVOR*, PEDIR DISCULPAS, DECIR *GRACIAS*, ETC.
8. SER OBEDIENTES O COLABORAR CON EL ADULTO
9. ¿TIENEN QUE ENTENDER LAS NORMAS?
10. ¿TIENEN QUE APRENDER A ESPERAR?

CAPÍTULO 4

¿LO ESTAMOS HACIENDO BIEN? ¿LO PODEMOS HACER MEJOR?

1. HÁBITOS Y RITMOS REGULARES
2. CLARIDAD EN LA COMUNICACIÓN
3. MACHACANDO EN HIERRO FRÍO
4. MOMENTOS PARA JUGAR Y MOMENTOS PARA HACER OTRAS COSAS
5. MOMENTOS DE TRANSICIÓN
6. LOS NIÑOS VIVEN INMERSOS EN LOS SENTIDOS
7. UTILIZAR UN LENGUAJE PERSONAL
8. EVITAR EL *NO* Y PONER LOS LÍMITES EN POSITIVO
9. PONER LÍMITES CON EMPATÍA
10. LAS AMENAZAS
11. LOS PREMIOS
12. ALABAR
13. CASTIGOS Y CONSECUENCIAS
14. LÍMITES EN LA ETAPA DE LA IMAGINACIÓN
15. CUIDADO CON EXCITARLOS
16. ESTAR SEGUROS DE LO QUE LE ESTAMOS PIDIENDO AL NIÑO
17. UN EJEMPLO PRÁCTICO: UNA MACETA EN EL COMEDOR

CAPÍTULO 5

SITUACIONES ESPECIALES

1. EL MOMENTO DE COMER

2. MOMENTOS PARA DESCANSAR Y DORMIR
3. CONTROL DE ESFÍNTERES
4. PANTALLAS Y NUEVAS TECNOLOGÍAS
5. ANTES DE SALIR DE CASA POR LA MAÑANA
6. UN ESPACIO DE JUEGO PROTEGIDO DURANTE EL PRIMER AÑO DE VIDA
7. MOMENTO DE CAMBIAR PAÑALES, VESTIR Y DESVESTIR, Y BAÑO
8. RECOGER LOS JUGUETES
9. CUANDO QUIEREN QUE JUGUEMOS CON ELLOS

CAPÍTULO 6

CONVIVIENDO CON OTROS NIÑOS

1. CONVIVIR NO SIEMPRE ES FÁCIL
2. EL JUEGO LIBRE
3. COMPARTIR
4. CONFLICTOS POR LOS OBJETOS
5. ¿POR QUÉ TIENEN COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS?
6. LAS PALABROTAS
7. NORMAS EN RELACIÓN CON LA AGRESIVIDAD: ¿PUEDEN JUGAR A SER TIGRES?
8. TIRONES DE PELO, PELLIZCOS Y MORDISCOS
9. ¿CÓMO ATENDER AL NIÑO QUE HA RECIBIDO LA AGRESIÓN?
10. ¿CÓMO ATENDER AL NIÑO QUE HA TENIDO UN COMPORTAMIENTO AGRESIVO?
11. CONFLICTOS ENTRE HERMANOS
12. ESPACIOS FAMILIARES Y GRUPOS DE CRIANZA

CAPÍTULO 7

MOMENTOS ESPECIALMENTE INTENSOS

1. LOS DOS AÑOS

2. LOS CINCO AÑOS

CAPÍTULO 8

PARA TERMINAR. ÚLTIMAS PALABRAS

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

SOBRE LA VISIÓN PIKLERIANA

SOBRE LA NEUROCIENCIA

SOBRE LA PERSPECTIVA DE MAGDA GERBER

OTRAS REFERENCIAS

Introducción

Cuando se trata de educar, las pautas del pasado ya no nos sirven, queremos hacer las cosas de una forma distinta. Estamos en proceso, buscando referentes y modelos que nos satisfagan, que sean coherentes con una nueva forma de educar a nuestros hijos o a los niños¹ que tenemos a nuestro cargo como profesionales. Además, vivimos en un contexto social que ha cambiado muchísimo en poco tiempo y que tiene algunas dificultades añadidas. Seguramente es más complejo educar, por ejemplo, entre elevados niveles de consumismo y con las nuevas tecnologías tan a nuestro alcance.

Actualmente nos encontramos con muchas modas, propuestas, ideas innovadoras y teorías diversas, pero muy pocas se fundamentan en una experiencia sólida. Que sean muy populares no significa necesariamente que sean válidas para todos. Teniendo tanta información disponible, ¿cómo podemos saber qué es fiable y qué no? A mí, personalmente, me sirven los referentes que están contruidos sobre una base firme. Yo también, como madre y como profesional, he recorrido mi camino personal buscando, experimentando, construyendo. En este camino he recibido muchas ayudas, pero hay dos modelos principales que me han servido especialmente, porque he encontrado en ellos esa solidez que necesitaba: la propuesta de la visión pikleriana y la pedagogía Waldorf.

En este camino personal, quiero dedicar un especial agradecimiento a Ute Strub, a quien conocí en 1995 y quien ha sido, desde entonces, un modelo, una maestra y una amiga. Ute me mostró una visión tan nueva del niño y de sus procesos que lo trastocó todo y ya nada volvió a ser como antes.

De la mano de Ute conocí el trabajo de Emmi Pikler (entre muchas otras cosas) y más adelante me formé en el Instituto Pikler de Budapest. Pocos años después de conocer a Ute me introduje en el mundo de la pedagogía Waldorf, primero participando en grupos de estudio que se hacían en Gerona y más adelante apuntándome a la primera formación de maestros

que se hizo en Cataluña, en 1999.

En este libro hablo de cómo podemos ayudar a los niños a integrar límites y normas sociales. Es un tema complejo y este es un libro que quiere aportar una reflexión, pero también dar herramientas prácticas para el día a día con los niños. Me dirijo tanto a profesionales como a familias, del mismo modo que cuando hago cursos y charlas me gusta tener a ambos colectivos presentes. Estoy convencida de que unos y otros se pueden nutrir de los ejemplos y las reflexiones, independientemente de si hacen referencia a situaciones de espacios educativos o si describen situaciones más propias del ámbito familiar. El ámbito educativo incluye un amplio abanico de profesionales, como cuidadores, canguros, educadores, maestros, etc. Y siempre es bueno recordar que el ámbito familiar no se reduce a los progenitores, por lo que puede ser interesante compartir estos contenidos también con abuelos, tíos, padrinos, etc.

Cuando descubrí cómo trabajan los límites y la gestión de conflictos en el Instituto Pikler de Budapest entendí que poner límites puede llegar a ser un verdadero arte, de aquí el nombre *El arte de poner límites*. Las reflexiones que los profesionales del Instituto Pikler comparten acerca de este tema son de una gran profundidad y hacen patente el amplio conocimiento que tienen sobre los niños. Las educadoras y las formadoras del Instituto Pikler son unas verdaderas artistas y estoy muy agradecida de haber podido beber de esa fuente. No es mi única referencia, pero, en relación con la temática de este libro, es la principal. Aunque el trabajo que se hace en el Instituto se centra principalmente en la etapa de cero a tres o cuatro años, su visión y su puesta en práctica conforman en realidad una verdadera «escuela» que nos sirve para lo que encontraremos más allá de los 3-4 años. Quiero aclarar que nunca hablaré *en nombre* del Instituto Pikler, y que cuando digo *desde la perspectiva pikleriana* me refiero a la forma en que yo, personalmente, entiendo e integro estos conocimientos. Espero sinceramente que el contenido de este libro esté a la altura de lo que he aprendido con los profesionales del Instituto.

He querido incluir muchos ejemplos prácticos de situaciones reales, pero todos los nombres están cambiados para preservar la privacidad de los adultos y los niños implicados. Aprovecho la ocasión para agradecer la

confianza de las familias y de los profesionales que compartieron conmigo sus experiencias y sus dificultades en consultas y asesoramientos. Deseo que el material que encontraréis en este libro sea de ayuda para todas las personas que, como yo, quieren educar a los niños con respeto, favoreciendo su potencial para que puedan crecer como personas sanas, con recursos y una buena autoestima.

¹ A lo largo de este libro, y para agilizar su lectura e interpretación, se utilizan las palabras *niños(s)* y *adulto(s)* en su interpretación genérica, es decir, con el valor de *niño(s)* y *niña(s)* y *adulto(s)* y *adulta(s)*. Se debe considerar, por lo tanto, que estas expresiones incluyen personas de ambos sexos, excepto cuando se indica lo contrario.

CAPÍTULO 1

UNA NECESIDAD VITAL



1. UNA NECESIDAD ENTRE OTRAS

Hace muchos años, en un curso, Ute Sturb nos propuso la siguiente imagen: si, estando en un cuarto con los ojos cerrados, necesitáramos movernos por el espacio, ¿qué haríamos? Seguramente pondríamos las manos delante intentando encontrar algún elemento: una pared, por ejemplo, que nos sirviera de referencia. Un límite físico que nos ayudara a orientarnos. Si, estando en esa situación, no encontráramos nada, nos sentiríamos muy desorientados e inseguros.

Janet Lansbury, en su libro *Los niños malos no existen*, haciendo referencia a la educadora Janet Gonzalez-Mena, da otra imagen también muy ilustrativa de cómo nos sentimos sin límites claros: ¿cómo avanzamos por un puente sin barandilla? Tenemos que ir poco a poco y vacilando. En cambio, ¡qué confiados y seguros nos sentimos cuando hay barandilla!

Estas imágenes, que hacen referencia a límites físicos, nos pueden servir como metáfora para entender la importancia de los límites para los niños. Si los niños no encuentran límites que los ayuden a orientarse en el mundo de las relaciones sociales, se encuentran igualmente perdidos, desorientados e inseguros. Necesitan tener a su lado a adultos que sean capaces de ayudarlos en este proceso, es una necesidad vital de los niños. Por este motivo, Magda Gerber dice que «lack of discipline is not kindness, it is neglect»: la falta de disciplina no es amabilidad, es negligencia (*Dear Parent: Caring for Infants with Respect*, p. 108).

Sin embargo, poner límites no es lo único que tiene que hacer el adulto. Los niños tienen otras muchas necesidades: necesitan sentirse queridos, seguros, protegidos, que alguien se interese por ellos; necesitan jugar, moverse, experimentar, desarrollar ciertas capacidades. Muy a menudo me

encuentro con adultos, familiares o profesionales, que me piden ayuda porque creen que sus niños tienen problemas relacionados con los límites. Pero, cuando observo, veo que, a menudo, esos niños no tienen realmente un problema de límites. Lo que me encuentro a menudo es alguna carencia en la atención de sus otras necesidades vitales; por ejemplo, que los niños no pueden jugar o moverse todo lo que necesitan, o que el adulto no tiene suficiente presencia o atención hacia ellos. Las dificultades que experimentan los adultos son el resultado, al final, de estas carencias, porque los niños, con sus comportamientos, están expresando un malestar.

2. ¿LES FALTAN LÍMITES?

Hoy en día oímos a menudo que los niños no tienen límites. Quizás esta afirmación no es del todo correcta. Nada más entrar en una tienda de artículos para familias se hace evidente que gran parte de los productos buscan la inmovilidad de los niños: cochecitos, sillitas, hamacas, tronas, mochilas, etc. Así pues, ¿qué pasa con la libertad de movimiento y juego? La tendencia general es justamente privarlos de libertad. O sea que, en realidad, en relación con el juego y el movimiento no les faltan límites, al contrario: tienen demasiados! Tienen demasiados límites donde no corresponde, están demasiado limitados en el juego y en el movimiento, justamente donde necesitan mucha libertad. Y, por otro lado, quizás algunos niños tienen pocos límites donde realmente los necesitan, que es en el ámbito de las relaciones sociales. Y esta conciencia nos puede ser muy útil: no es que tengan pocos límites, solo es cuestión de que hay un desequilibrio y confusión sobre dónde tiene que haberlos.

Hay capacidades que los niños desarrollan sin la intervención directa del adulto. Lo vemos, por ejemplo, cuando los bebés empiezan a querer coger objetos: no se lo tenemos que enseñar, ni los tenemos que estimular, lo hacen por ellos mismos y saben cómo y cuándo hacerlo. Si el niño está a gusto, se encuentra bien de salud y tiene las condiciones necesarias (por ejemplo, si tiene objetos al alcance), lo hará. Más bien llega un punto en que tenemos que empezar a apartar objetos de él, porque, en un niño que está sano, el

impulso de juego y experimentación es imparable.

Podríamos decir que ellos ya saben qué tienen que hacer, cómo y cuándo. Esta capacidad se irá desarrollando y el niño cada vez será más diestro y capaz.

Ahora bien, imaginemos una situación en la que el objeto que quiere coger está en manos de otro niño. La inteligencia que vive dentro del niño solo sabe agarrar, menear, experimentar, etc., pero desconoce completamente las normas sociales. No sabe que cuando queremos un objeto que está en manos de otra persona no podemos simplemente cogerlo, sino que lo tenemos que pedir. Este sería un ejemplo de una norma social que el niño tiene que aprender: cuando necesito algo que tiene alguien, se lo tengo que pedir.

O sea, que tenemos dos ámbitos distintos:

a. Por un lado, observamos una inteligencia universal que rige toda actividad autónoma de los niños y que solo necesita unas condiciones concretas para desplegarse (tiempo, espacio, materiales, etc.). En este ámbito, el papel del adulto es confiar plenamente en esta inteligencia y conocer los procesos de desarrollo del niño para poder proveerle de estas condiciones evitando intervenir directamente en su actividad. Una vez hecho esto, después de crear un entorno seguro, su papel es dar mucha libertad de juego y movimiento y dejar que el niño lo haga por sí mismo.

b. Por otro lado, observamos aprendizajes que necesitan desarrollarse en un contexto social y que no responden a patrones universales. Por ejemplo, cuando el niño ve un objeto, lo coge directamente, porque lo que actúa en él es el impulso de manipular. No se preocupa por las normas sociales porque al principio simplemente las desconoce. Y aquí el papel del adulto es muy diferente del que tiene en el primer ámbito. Aquí, si el adulto «se retira» y da libertad al niño para que aprenda por sí mismo, comete un grave error, porque el niño necesita ayuda para aprender todo lo relacionado con los límites y las normas de convivencia. De hecho, lo tiene que aprender justamente del adulto, él es

quien lo introduce en este mundo de las relaciones. Así que, en este segundo ámbito, distinto del primero, el adulto educa activamente enseñando, guiando, orientando y ofreciendo un modelo adecuado. Es su responsabilidad.

¿Y de quién es la responsabilidad de ayudar a los niños a desarrollar herramientas sociales para poder convivir en sociedad? Del adulto.

3. QUEREMOS QUE SEAN FELICES

Tener como objetivo de la educación de los niños que sean felices puede ser una trampa y complicar mucho el tema del que es objeto este libro. Uno de los motivos es que **tenemos una cultura que confunde la felicidad con el entretenimiento y con la satisfacción inmediata de los deseos.**

Tener una vida llena y significativa no significa estar siempre contento, y menos aún significa conseguir todo lo que uno quiere y desea. A veces obtenemos una gran satisfacción de hacer algo difícil que supone un esfuerzo o un sacrificio. Incluso podemos llegar a sentirnos muy realizados al renunciar a un deseo por un ideal más alto. Los deseos no terminan nunca: cuando consigues algo que deseabas, ya empiezas a desear otra cosa, por lo que ese camino nunca puede aportar una satisfacción real. Mihaly Csikszentmihalyi nos lo explica en su libro *Fluir (flow)*, resultado de la investigación que, durante más de 20 años, hizo sobre la «psicología de la felicidad» para intentar entender qué hace que las personas se sientan felices.

Tampoco la satisfacción derivada del entretenimiento es la mejor forma de cultivar la felicidad. El entretenimiento nos distrae un rato y, cuando termina, queremos más. Cuando la fuente de entretenimiento se agota, no necesariamente nos sentimos llenos y satisfechos con nosotros mismos. Además, si toda la satisfacción deriva del entretenimiento lo tenemos difícil, porque, si tenemos que esperar siempre que algo externo nos aporte satisfacción, dejamos de ser proactivos y nos volvemos emocionalmente dependientes.

Los niños ya llegan preparados para encontrar satisfacción en su actividad

espontánea y natural, como moverse, jugar, manipular, experimentar, etc. Tienen una voluntad infinita y están dispuestos a «trabajar duro» con gran satisfacción. Son proactivos si nosotros no estropeamos esta tendencia innata. ¿Os habéis fijado alguna vez, por ejemplo, en cómo los bebés pasan largos ratos intentando mantener sus manos dentro de su campo de visión para poder observarlas? Tienen mucho interés en las manos, pero, como aún no controlan del todo sus movimientos, es una tarea difícil. Necesitan mucha voluntad y perseverancia, pero no les importa, lo siguen intentando hasta que lo consiguen.

Por tanto, si realmente queremos educar a niños «felices», es imprescindible promover y respetar su libertad de juego y movimiento, cuidar su impulso natural de tener una actividad propia y espontánea. De esta forma desarrollarán recursos para encontrar satisfacción en lo que hacen y saber gestionar lo mejor posible las situaciones difíciles. Debemos poner especial atención en ello para que sean más capaces de gestionar las frustraciones, una capacidad muy importante para la salud emocional que necesitan desarrollar porque, de lo contrario, quedará desaprovechada. Esto implica intentar educarlos en la resiliencia, en la voluntad y en la capacidad de mantenerse «enteros» aunque a veces las cosas no sucedan como uno espera. Así su experiencia vital será mucho más satisfactoria y veremos niños «felices», o, como yo prefiero decirlo, **isatisfechos!**

Como es un tema complicado, más adelante dedicamos un apartado entero a hablar especialmente de las frustraciones.

4. QUEREMOS QUE SEAN LIBRES

Hoy en día, muchas familias quieren educar a sus hijos en la libertad. Pero ¿qué significa eso exactamente?

He dicho antes que educamos en dos ámbitos distintos: por un lado, debemos dejar que los niños expresen libremente los impulsos de juego y movimiento; por el otro, tenemos que ayudarlos a controlar otros impulsos para que desarrollen herramientas sociales, de forma que libertad y límites no son opuestos, sino compatibles y complementarios. *Libertad* no significa

ausencia de límites porque, si así fuera, el mundo sería «la selva». Queremos ayudar a los niños a desarrollar unas capacidades que les permitan, cuando sean mayores, relacionarse a partir de unos valores y una ética social.

Los niños necesitan juego y movimiento libres durante toda la etapa infantil. Pero esta libertad de juego y movimiento debe ir acompañada de un proceso de construcción de herramientas sociales que implica un trabajo que se debe hacer con la ayuda del adulto. Es precisamente de este trabajo de lo que hablamos en este libro. En la pedagogía Waldorf se habla mucho de la cuestión de la libertad, se suele decir que las escuelas Waldorf no son exactamente «escuelas libres», según como se suele entender este concepto. De hecho, si entramos en una escuela Waldorf de primaria, por ejemplo, vemos mesas, sillas, pizarra, un maestro que explica cosas, un temario que se sigue, etc. Y uno puede pensar que los niños de estas escuelas no son tan libres porque no pueden hacer siempre todo lo que quieren.

Lo que le interesa realmente a la pedagogía Waldorf es un objetivo a largo plazo, **la intención es educar a niños que se conviertan en personas libres**. ¿Qué educación necesitan para llegar a ser personas libres? Si a un niño le dejo hacer de todo, quizás en un primer momento parecerá que es muy libre. Pero si no aprende a controlar sus impulsos, si no aprende a gestionar la frustración, si no puede ser empático, si tiene dificultades para convivir socialmente, no lo será en absoluto! Así que, al final, lo que nos tenemos que preguntar en realidad es: ¿qué necesitan los niños en cada etapa para poder crecer de forma saludable y convertirse en personas libres?

Los límites se relacionan con la convivencia social. Un día, en una charla, un padre me planteó la dificultad que tenía para hacer entender a su hijo de un año y medio que no podía pintar la pared de su casa. Yo le pregunté cuántas personas vivían en su casa y me dijo que cuatro: padre, madre y dos hijos. Le recordé que eran cuatro las personas que tenían que convivir en esa casa y que necesitaban unas normas de convivencia. Es totalmente aceptable que los adultos no quieran tener las paredes rayadas. Se trataba de un niño con mucha pasión por pintar, y eso es genial, pero en ese caso le podemos ofrecer papel y colores o una pizarra, no es necesario que pinte en las

paredes.

Puede ser que una familia decida que en su casa todo el mundo puede rayar las paredes. Esto no es ni bueno ni malo, son distintos criterios y si todos están de acuerdo no hay ningún problema. Pero ¿dejar que rayen las paredes es importante para educar a niños libres? ¿Es de este tipo de libertad de lo que estamos hablando? Claramente no. En cambio, tener la capacidad de integrar normas sociales sí que es básico para convertirse en una persona libre.

5. DISCIPLINA

Buscando *disciplina* en el diccionario de la Enciclopedia Catalana vemos que esta palabra se puede referir al «conjunto de reglas para mantener el orden y la subordinación entre los miembros de un cuerpo». Esta es una connotación que quizás nos provoca cierto malestar si queremos educar dentro de un marco de respeto, porque hace referencia a una práctica de carácter «militar». Esta idea de disciplina está vinculada con la obediencia, que es un concepto importante del que hablaremos más adelante. Pero esta no es la única definición que encontramos de esa palabra.

Daniel Siegel comenta en su libro *Disciplina sin lágrimas* que la raíz latina de la palabra *disciplina* tiene que ver con discípulo, *discipulus*, persona que recibe la enseñanza de un maestro.

En el diccionario encontraremos también una definición relacionada con este concepto: «Materia de estudio y enseñanza, rama del conocimiento», como pueden serlo las «disciplinas filosóficas». Y todavía encontraremos otra definición: «Regla de enseñanza impuesta por un maestro a sus discípulos».

Pensemos un momento en este proceso de aprendizaje que están haciendo los niños en relación con las normas de convivencia en sociedad: el adulto es el maestro, quien enseña, y los niños son los discípulos, quienes aprenden. Ya lo he comentado antes: los niños aprenden infinidad de cosas por ellos mismos, pero no las normas sociales. Muchas de las reglas sociales serán impuestas, es inevitable, y sería interesante que estuviéramos en paz

con este hecho, puesto que no aceptarlo provoca mucha confusión y dificultades a la hora de educar a los niños. Un ejemplo de esa imposición es el caso que hemos comentado antes: aunque un niño quiera rayar la pared, no puede hacerlo porque en su casa no está permitido.

Podríamos decir que aprender las normas para poder convivir con los demás es una rama del conocimiento, una «disciplina» que forma parte del «currículum» de hacerse miembro de una sociedad.

6. AUTORIDAD

La palabra *autoridad* no cae muy simpática en los ambientes de educación respetuosa. Volviendo al diccionario, encontramos la siguiente definición: «Derecho o poder de mandar, de regir, de dirigir. *La autoridad del presidente. La autoridad de la ley. La autoridad paterna*». ¿Los padres tienen derecho a mandar sobre los hijos? ¿Los adultos tenemos derecho a mandar sobre los niños? Es una buena pregunta que podría generar mucha discusión.

Pero también encontramos otra definición: «Persona que tiene poder o que merece poder sobre la opinión de los demás. *Es una autoridad en microbiología*».

Me gusta este matiz de «merece poder». A los que quizás tenéis algún problema con la palabra *autoridad*, porque la asociáis con *autoritarismo*, pensad que esta palabra la usamos también cuando decimos: «Esta persona es una autoridad en el tema». Cuando digo que alguien es una autoridad reconozco que es una persona que sabe mucho de un tema.

En este sentido, normalmente a partir de los siete años los niños empiezan reconocer al adulto como una autoridad, como alguien que sabe mucho. En esta etapa dicen cosas como «¡es que lo ha dicho la maestra!» o «¡me lo ha enseñado mi padre!» con una gran admiración. Pero está claro que lo que necesitan es una autoridad positiva, amorosa y respetuosa que no abuse del poder que puede tener sobre el otro. En la etapa de la primaria, a partir de los siete años, si el adulto asume su papel de autoridad positiva, los niños están muy satisfechos, porque es lo que esperan de él. Debemos tener presente que cuando educamos desde el respeto en realidad no imponemos

la autoridad, sino que dejamos que sea el otro quien nos reconozca como autoridad, como aquel que «merece poder sobre la opinión de los demás» porque se lo ha ganado. Los niños son los que reconocen al adulto como autoridad y esto está acorde con su experiencia vital en esta etapa.

Quizás alguien está pensando, y con razón, que nosotros no lo sabemos todo, no sabemos más y no tenemos siempre razón... ¡No tenemos que preocuparnos, porque esto lo verán claramente en la adolescencia! Durante el segundo septenio, en la etapa de la primaria, los niños nos ven, en cierta forma, como dentro de un marco arquetípico: «la madre», «el padre», «los abuelos», «el maestro», etc. Los adolescentes se ponen unas gafas con otros cristales, lo ven todo con otros filtros y finalmente nos empiezan a percibir con más objetividad. Ya no somos un «arquetipo», quieren saber cómo es esa persona que tienen delante. Nos hacen preguntas, nos cuestionan, nos ponen a prueba. Quieren saber qué pensamos, cuál es nuestra visión y nuestra opinión. Nos miran con una mirada crítica, empiezan a percibir nuestros defectos... Nos enseñan puntos débiles de nosotros mismos de los que quizás no éramos conscientes. Recuerdo un día que mi hijo me dijo: «Mamá, ¿te das cuenta de cómo interrumpes a la gente cuando habla?». ¡Tenía toda la razón! Vi claramente que había dejado de ser un niño de primaria que cree que su madre lo hace todo bien para convertirse en un adolescente que te ve como una persona con grietas. La verdad es que hay que tener cierta autoestima para llevar bien la adolescencia de nuestros hijos, pero si no nos lo tomamos como algo personal ¡podemos aprender mucho con ellos en esta etapa!

Hemos hablado de cómo se percibe la autoridad en primaria y en secundaria, pero el ámbito de la etapa infantil es muy distinto. En este período todavía no somos una «autoridad» para los niños. **Para el niño de primer septenio, el adulto es un modelo a imitar.** Más adelante hablaremos de la imitación.

Es interesante, de todos modos, tener presente que durante los dos últimos años del primer septenio, o sea, entre los cinco y los siete años, puede haber niños que empiezan a «tener un pie» en la siguiente etapa y que quizás empiezan a pedir una respuesta distinta del adulto, más próxima a la

que esperaría un niño de primaria. Conciben un adulto que «sabe» cómo tienen que ser las cosas. Sería algo parecido a lo que pasa durante los dos últimos años de la primaria: a partir de los doce, los empezamos a llamar «preadolescentes» porque hacen un cambio y, al estar próximos a la adolescencia, quizás también piden una actitud un poco diferente de los adultos. ~

CAPÍTULO 2

EL ADULTO EDUCA



1. ¿POR QUÉ ESTABLECER LÍMITES ES DIFÍCIL PARA EL ADULTO?

Poner límites es una parte del proceso de educar que cuesta esfuerzo y es pesada. Pero, si entendemos que es una tarea que solo los adultos podemos hacer, nos damos cuenta de que, aunque sea dura, es importante intentar hacerla bien.

Cuando hago formaciones suelo plantear a los participantes la siguiente pregunta:

«¿Qué cualidades necesitamos nosotros, los adultos, para poner bien los límites a los niños?»

Digo expresamente *cualidades* porque una cualidad la puedes desarrollar. No se trata de una característica, un don o una tendencia, aunque haya personas que lo puedan tener más fácil o más difícil según ciertas características individuales.

A partir de esta pregunta, entre todos los participantes empezamos a construir una lista y surgen palabras como **paciencia, empatía, calma, firmeza, claridad, seguridad, coherencia, confianza, constancia, perseverancia, autocontrol, respeto, flexibilidad, autoconocimiento, capacidad de planificar, capacidad de comunicar, capacidad de observar,** etc. La lista puede ser mucho más larga.

Muchas veces alguien propone *amor* como cualidad. El amor no es exactamente una cualidad, pero ser amoroso sí. Supongamos que trabajo con niños y recibo un grupo nuevo: todavía no conozco a esos niños, no los «amo», pero quedo ser amorosa y amable con ellos. Por otro lado, esta

cualidad se puede desarrollar. Por lo tanto, añadimos **ser amoroso** o **amable** a nuestra lista.

En general, vivimos constantemente pendientes de mil cosas al mismo tiempo, y la llegada de los móviles dotados de internet ha sido clave en el incremento de este estado permanente de dispersión. Si no podemos estar presentes, con nuestra conciencia en el aquí y el ahora, no podemos estar disponibles para los niños. Estamos de cuerpo presente, pero los niños perciben que nuestra mente está lejos de ellos. Con la cabeza en otro lugar, de ninguna forma podemos establecer bien los límites, así que añadimos **presencia** a la lista.

Otro punto importante es recordar que necesitamos tiempo para hacer este trabajo. Así que también añadimos **capacidad de gestionar el tiempo** para tener una disponibilidad real. A veces nos sentimos impotentes ante la falta de tiempo, pero muchas veces es una cuestión de organización. Por lo tanto, también añadimos **capacidad de organización**.

¿Y qué ocurre cuando no hemos dormido en toda la noche? Nada sale bien, ¿verdad? Pues añadimos a la lista **energía vital**, de la cual estamos muy faltos en general. Si no tenemos energía no podemos educar. Nos tenemos que mirar y descubrir qué necesitamos para recuperar la vitalidad. En este sentido, solemos encontrarnos con una dificultad importante, que es la carencia de un ritmo regular en nuestra vida cotidiana. Cuando podemos mantener una regularidad en el ritmo (por ejemplo, a la hora de comer, dormir, trabajar, etc.), nos sentimos más descansados y vitales. La falta de regularidad, como puede serlo comer, dormir y trabajar a deshoras, por ejemplo, nos lleva rápidamente al agotamiento. No solo los niños necesitan un ritmo regular, tema que abordaremos en otro capítulo, también a los adultos nos conviene muchísimo, y más aún a los adultos que tenemos hijos o que trabajamos con niños.

Seguramente podríamos ampliar mucho más esta lista, pero sobre todo no quiero dejar de añadir el **humor**, ¡una cualidad de gran ayuda!

Cuando tenemos la lista escrita en la pizarra, invito a los participantes a reflexionar. Normalmente se quedan sorprendidos y a menudo les entra una

risa nerviosa, porque de repente se dan cuenta de la dificultad que supone hacer bien este trabajo. Mirando esta lista, irpidamente entienden por qué suele ser tan difícil poner límites! Cmo tener tantas cualidades? Tenemos que ser perfectos, entonces, para educar a los niños? No, por supuesto que no. Pero tampoco deja de ser verdad que si desarrollamos estas cualidades haremos mejor este trabajo. No se trata de hacerlo todo perfecto, pero sí de saber que esta lista nos da una dirección, «un norte», nos recuerda que cuanto más desarrollemos estas cualidades mejor lo haremos.

Cuando uno mira esta lista se da cuenta de que no es suficiente leer un manual sobre «cómo poner límites». Un libro o una charla nos pueden dar muchas pistas, guías e indicaciones de cosas muy concretas que nos pueden ayudar, esto es evidente. Justamente de ello hablaremos en este libro. Pero al final hay un punto que depende de **un mismo** y de **cómo est**. Esta es una primera lección que podemos extraer de la lista: si asumo mi responsabilidad a la hora de poner límites, entiendo que seguramente tengo que hacer un esfuerzo personal para hacer bien este trabajo.

Si las cosas no funcionan con los niños, primero tenemos que mirarnos a nosotros y hacer un repaso de la lista. Quizá nos falta paciencia, o no podemos ser empáticos, o no nos sentimos seguros, o estamos demasiado cansados, o no podemos controlar nuestra ira. Está claro: la cosa no funciona si no cumplimos unas condiciones mínimas. Y no pasa nada, porque, faltaría más, a veces no estamos bien! **Nosotros también estamos aprendiendo, por lo que también tenemos que ser pacientes, amables y respetuosos con nosotros mismos.**

Por supuesto que este trabajo no será igual para todo el mundo, porque todos somos diferentes, adultos y niños, y las combinaciones pueden ser múltiples. Por ejemplo, si juntamos a un niño con una fuerte impulsividad y a un adulto con poca paciencia, la tarea de establecer límites será más difícil, está claro. El niño necesitará tiempo para aprender a controlar su impulsividad y el adulto se tendr que poner las pilas y desarrollar la paciencia. Pero cuando nos concienciamos ya no podemos culpar a los niños de todas las dificultades con las que nos encontramos.

Parece difícil, pero los niños nos necesitan y no podemos tirar la toalla. Tenemos que recordar que es un trabajo y que depende de nosotros. También podemos pensar que, si gracias a los niños desarrollamos tantas capacidades, al final este proceso es una ganancia importante para nosotros mismos! Yo misma soy el instrumento, y si lo afino sonaré mejor, me sentiré más satisfecha y todo funcionará con mayor fluidez.

A lo largo del libro, en algunos momentos utilizaré las expresiones *estar en la lista* o *no estar en la lista* para referirme a si cumplo unas mínimas condiciones para poner bien un límite de acuerdo con lo que hemos comentado en este apartado.

2. LA IMPORTANCIA DEL VÍNCULO

No podemos hablar de nada en educación si no situamos primero lo que es primordial: los niños necesitan sentirse seguros, protegidos, necesitan ser vistos y escuchados, necesitan sentir que hay alguien que se interesa profundamente por ellos.

Hoy sabemos que, aunque estén alimentados y limpios y aunque puedan descansar, si durante los primeros años los niños no experimentan el contacto afectivo de crear vínculo con alguien, puede ser que no alcancen un desarrollo físico, emocional o cognitivo satisfactorios.

Actualmente, la neurociencia también nos habla de la importancia de construir un vínculo de seguridad y de las implicaciones que llega a tener esta cuestión en el desarrollo de los niños. Daniel Siegel, por ejemplo, en el libro *El poder de la presencia*, nos habla de las «cuatro condiciones» que tenemos que ofrecer a los niños para crear una relación sana y empoderadora: seguridad, protección, consuelo y visibilidad. Poder construir una relación con quien sentirse seguro, protegido, reconfortado y visto es la base para el desarrollo global óptimo del niño.

En relación con el tema de este libro, durante los primeros años de vida los niños integran las normas sociales justamente a través de la relación con las personas con quienes tienen un vínculo profundo. Es una realidad que tienen clara los profesionales del Instituto Pikler de Budapest: lo que los

niños viven en la vida cotidiana cuando se están relacionando con las personas de referencia los educa en el ámbito social. Observan qué hacen los adultos, cómo se relacionan, cómo responden a sus comportamientos, cómo los miran, el lenguaje verbal y no verbal que utilizan, etc. El aprendizaje social se produce en las situaciones cotidianas, en los detalles, en los aspectos concretos de las relaciones, seamos conscientes de ello o no. Los adultos de referencia transmiten una cultura social y un modelo, por eso es tan importante observar cómo estamos en relación con la «lista» del apartado anterior. **Es en la interacción con estos adultos de referencia donde los niños encuentran el primer modelo a integrar sobre cómo nos relacionamos socialmente. Por esto, la calidad de la relación con el adulto es básica en la educación de las herramientas sociales.**

Cuando los niños están en casa durante los tres primeros años de vida, si no ocurre nada grave en el núcleo familiar, el vínculo suele estar garantizado. Pero en el ámbito institucional esto no es tan evidente. Las situaciones más delicadas son aquellas en las que el niño tiene poco contacto con la familia; por ejemplo, cuando pasa muchas horas en un espacio educativo, cuando vive situaciones que lo alejan de ella (por ejemplo, si tiene que estar hospitalizado) o cuando directamente no tiene familia, como en el caso de los niños que viven en una institución.

Este fue un trabajo extraordinario que inició la doctora Emmi Pikler en Budapest: garantizar un primer vínculo de seguridad a los niños que vivían en un orfanato. Lo hizo comprendiendo que el vínculo con el adulto se puede construir en los momentos de contacto individual propios de la vida cotidiana, como dar de comer, cambiar un pañal, acompañar a dormir, bañar al niño, etc. Son momentos en los que niño y adulto se encuentran, e inevitablemente ocurren muchas veces al día, cada día, puesto que en estas actividades el niño todavía depende del adulto. Este es un punto muy importante que hay que tener en cuenta en la educación de la convivencia social: **tenemos que revisar qué modelo estamos ofreciendo los adultos en esos momentos de atención individual a los niños.**

Mucha gente piensa que el vínculo de seguridad está cubierto si

ofrecemos brazos y garantizamos el contacto piel con piel. El contacto piel con piel es muy importante durante los primeros años, sobre todo en los primeros meses, pero nos equivocamos si pensamos que llevar al niño siempre encima garantiza el vínculo. La experiencia de vínculo va bastante más allá, por eso no comulgo con los mensajes que se han puesto de moda últimamente y que transmiten la idea de que, durante el primer año de vida, cuanto más lleves al niño a cuestas, mejor. Es más interesante buscar un equilibrio entre la construcción del vínculo de seguridad y el respeto a la autonomía del niño, teniendo siempre presente su momento evolutivo, tal y como propone la visión pikleriana.

Tuve una experiencia en un jardín de infancia que puede ayudar a comprender lo que estoy diciendo sobre la necesidad de estar en brazos. Yo observaba a un grupo de niños de un año, y había uno que había llegado al grupo pocos días antes y que todavía no se sentía a gusto, de forma que pedía constantemente estar en brazos y lloraba. La situación se hacía muy estresante para la maestra, que la vivía con una angustia exacerbada por el hecho de que hacía poco ella misma había sido madre. Estaba más sensible y le daba mucha pena no poder atender al niño de una forma satisfactoria. En aquel momento la maestra creía que solo si lo cogía en brazos lo podría atender bien y, como no podía hacerlo porque tenía que atender también a otros niños, lo pasaba bastante mal.

Yo, observando desde fuera, veía que la situación en realidad no era tan dramática. Cuando el niño estaba en brazos estaba tranquilo, o sea que el adulto ya era una referencia para él. No había una situación difícil en el grupo que pudiera provocar una experiencia de caos y generar inseguridad. Intenté transmitir a la maestra esta mirada más objetiva y le dije: «Mira, todo está bien. Él está en un ambiente seguro y tú no lo estás abandonando. Puede estar cerca de ti aunque no esté en brazos y tú le puedes transmitir esta confianza. Dile: “Yo estoy aquí, tú puedes jugar cerca de mí mientras le cambio el pañal a María”. Deja algún juguete que le guste en un espacio cerca de ti donde él se pueda sentir seguro, de forma que pueda verte y jugar mientras atiendes a los demás niños. Mientras tanto lo puedes ir reconfortando con palabras, recordándole que tú estás aquí, que lo ves, que él

puede jugar, etc.». Otra propuesta que le hice fue que, en vez de decirle al niño «te tengo que dejar en el suelo», que conlleva una sensación de abandono, le dijera «ahora te pondré en el suelo». También le sugerí que el concepto de «hacerlo por uno mismo» que proponemos en la actividad autónoma es mejor que la idea de «hacerlo solo», porque en realidad no lo estamos dejando solo.

Fue impresionante porque, de repente, el niño empezó a jugar. Ya no había drama. Entró otra maestra en el aula y se sorprendió mucho de verlo jugando. Cuando llegó su madre, por supuesto también se sorprendió muy alegremente de que estuviera tan tranquilo. Cuando el adulto le dio esta confianza, el niño se pudo sentir seguro. Además, cuando el entorno lo reconoció como un niño capaz de sentirse seguro, le transmitió todavía más confianza. Fue un muy deseable movimiento de retroalimentación en positivo que no pasaba necesariamente por cogerlo en brazos.

Lo mismo puede ocurrir en el ambiente familiar. En casa, cuando el niño reclama la atención del adulto, es muy importante que reciba una respuesta. Pero a veces nos reclaman en situaciones que no son graves ni urgentes, y no siempre es necesario cogerlos en brazos. En esos casos, el adulto también puede intentar encontrar esta tranquilidad interior si, mirando con un poco de objetividad una situación que puede parecer difícil para el niño, comprende que no le está pasando nada grave. De esta forma puede transmitir al niño un mensaje que le aporte seguridad y confianza: «Yo estoy aquí cerca, te escucho. Necesito terminar de doblar la ropa y en un momento estaré contigo. Mientras tanto, puedes jugar con tus juguetes».

3. EL MODELO Y LA IMITACIÓN

Si educamos, tanto en el ámbito familiar como en el ámbito profesional, deberíamos intentar ser un buen modelo. Especialmente durante los primeros siete años de los niños, el modelo que damos tiene una importancia vital, porque todavía están en una etapa de total imitación. Todo lo que los rodea les impacta; tienen unas «antenas» extrasensibles para captarlo todo, incorporarlo, integrarlo y expresarlo a su manera. Todavía no tienen filtros

para saber qué deben imitar y qué no.

En general, creo que no damos suficiente importancia a las fuerzas imitativas de los niños. Sobre esta cuestión tuve una experiencia interesante en un asesoramiento en una escuela maternal. El equipo quería profundizar en el tema de la gestión de conflictos, y una de las situaciones que les preocupaban eran los conflictos por los objetos. Una de las maestras tenía dificultades especialmente con una niña de dos años que continuamente les quitaba los objetos de las manos a los otros niños, lo que creaba una dinámica difícil en el grupo. Me propuso hacer una sesión de observación y entré en su aula. Era un momento un poco complejo porque los niños habían vuelto del patio y tenían que esperar un rato para comer, estaban cansados y tenían hambre. La maestra estaba ocupada preparando el carro de la comida y les había dado cuentos para que los estuvieran mirando mientras tanto. Era una buena idea, puesto que así estaban ocupados y no tenían que esperar sin hacer nada. Cuando ya estaba todo preparado para que se sentaran a la mesa, la maestra, sin decir nada, empezó a quitarles los cuentos de las manos a los niños. ¡Ella misma hacía lo que no quería que hiciera la niña! Estaba ofreciendo un modelo de comportamiento que no quería ver en los niños. Pero lo que es más interesante es que la maestra, una profesional con sensibilidad y ganas de hacerlo bien, no era consciente de sus propios gestos.

Muy a menudo no nos damos cuenta de cómo nos comportamos, qué hacemos, cómo hablamos y qué decimos delante de los niños, porque suelen ser impulsos inconscientes. El modelo que recibimos de pequeños de padres y maestros, lo que vemos en el ambiente donde vivimos, la cultura, lo que aprendemos en las formaciones profesionales o en la universidad, todo nos condiciona. Como dice una educadora del Instituto Pikler en la película *Lóczy, un hogar para crecer*, de Bernard Martino, no es sencillo educar con respeto cuando uno mismo no lo ha recibido. Aprender a hacerlo exige un trabajo personal constante.

Los niños imitan acciones, gestos, actitudes, expresiones e incluso estados internos. Los adultos tenemos que ser conscientes de esta responsabilidad: si queremos que integren ciertos comportamientos y actitudes, tenemos que

empezar dando ejemplo nosotros mismos. Por ejemplo, si quiero que los niños tengan una actitud respetuosa hacia los demás lo primero que tengo que preguntarme es si yo tengo una actitud respetuosa hacia ellos y si me ven teniendo una actitud respetuosa hacia los demás.

En el Instituto Pikler pudieron grabar imágenes sorprendentes que muestran que, desde muy pequeños, los niños integran algunas actitudes, como, por ejemplo, ofrecer un objeto a otro niño a cambio de algo. Es un modelo que ven y reciben diariamente de los adultos que los rodean: necesito eso que tienes en la mano y te puedo dar esto a cambio.

Evidentemente, en otros ambientes donde el trato no es respetuoso podemos observar cómo imitan comportamientos que no son deseables, como por ejemplo el abuchear a otros niños o gritarles para que se callen.

Existe una cita de Rudolf Steiner que dice que lo primero que influye en la educación es la personalidad del educador, después la forma en que actúa y solo en tercer lugar lo que dice. Esto es algo fácilmente comprobable. Podemos dar largos discursos, pero, al final, lo que ellos integrarán es la forma en que nos mostramos y lo que hacemos. Por lo tanto, si queremos que integren un comportamiento o un valor tenemos que empezar dando ejemplo e intentando ser un buen modelo a imitar.

Si tenemos presente este hecho, incluso con pequeños detalles podemos hacer que todo sea mucho más fluido. Recuerdo el caso de un jardín de infancia en el que tenían dificultades para hacer que los niños se pusieran sombreros para salir al patio en verano. Era un tema importante porque los árboles todavía eran pequeños y el sol era muy intenso. Les sugerí que, antes que nada, las maestras también se los pusieran. Lo empezaron a hacer y, cuando ellas llevaban los sombreros, los niños se ponían los suyos con mucha naturalidad. Fue realmente sorprendente para las maestras comprobar que este hábito cambió la actitud de los niños y al mismo tiempo facilitó un momento que se había convertido en difícil.

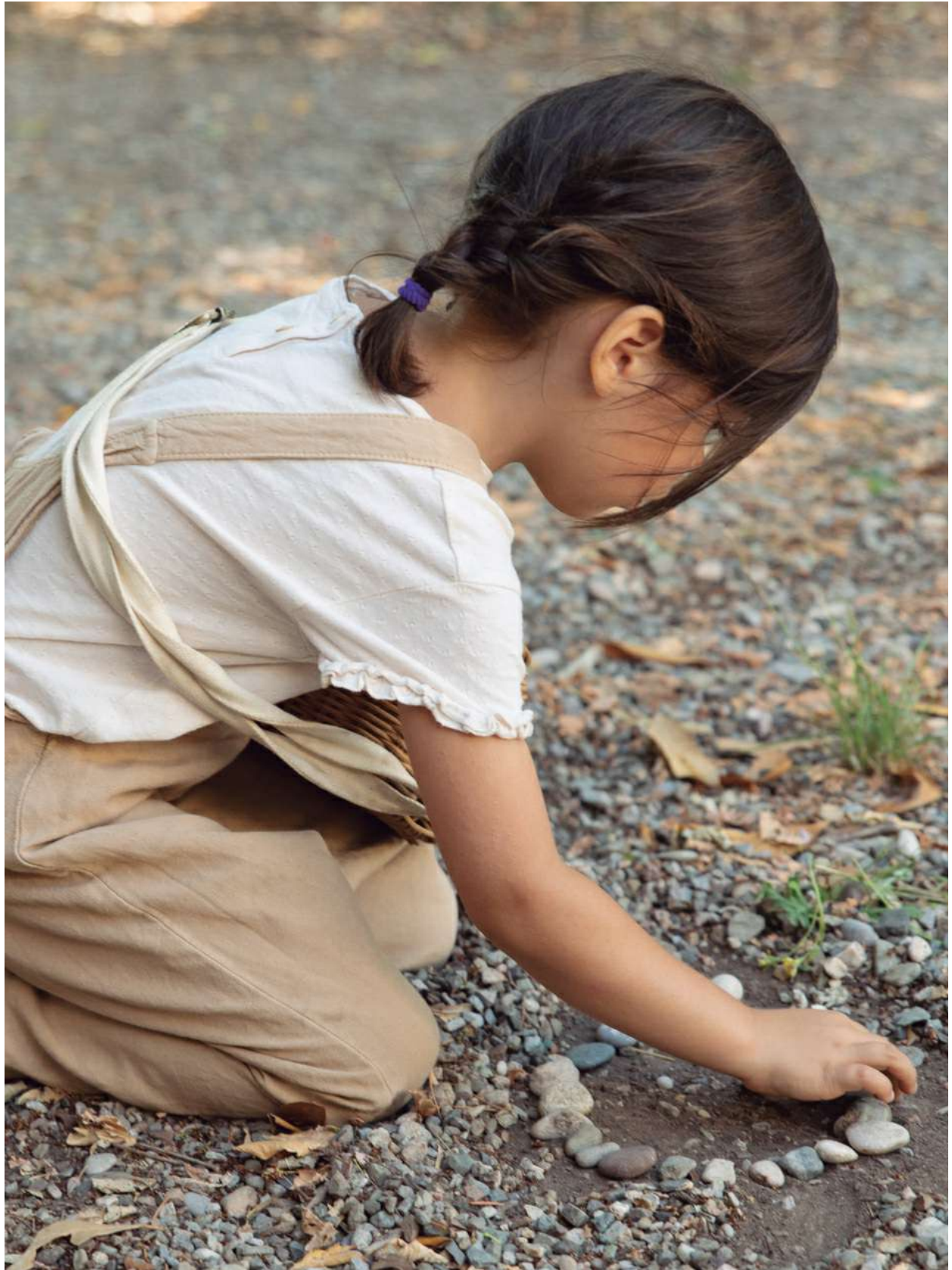
Debemos tener siempre presente que durante los primeros siete años de vida los niños están en plena **acción e imitación**. Es una condición muy singular; en ese periodo, su forma de estar en el mundo consiste

principalmente en hacer (actuar, moverse, jugar, experimentar, manipular, investigar, etc.) e imitar. Tienen gran interés por lo que los rodea y también por cómo actuamos los adultos, qué hacemos y cómo lo hacemos. Están constantemente «escaneando» el ambiente en busca de «personas que hacen cosas». También observan cómo se comportan los demás niños e incluso los animales. Pero el adulto de referencia, o, mejor dicho, los adultos de referencia, son para ellos los primeros y principales modelos. No es fácil la posición de ser modelo y referente por la responsabilidad que conlleva, pero no tendríamos que rehuirla.

Por supuesto, estas referencias ya no bastan en la adolescencia, y podemos observar que en esta etapa los jóvenes empiezan a buscar modelos también fuera de casa, como pueden serlo compañeros, profesores u otros adultos a los que admiran. Pero estoy convencida de que los criterios y valores recibidos durante la infancia les pueden servir de ayuda para mantener un centro y no perderse en este mundo tan amplio y confuso. ~

CAPÍTULO 3

EL NIÑO APRENDE



1. ES UN PROCESO Y QUIEREN APRENDER

Quizá nos gustaría que poner límites fuera más fácil y que los niños respondieran inmediatamente a lo que les pedimos, pero la realidad es que **están en un proceso de aprendizaje** y necesitan su tiempo. Si los observamos atentamente, veremos una y otra vez que quieren aprender y que ponen mucho esfuerzo en ello.

Observando un espacio educativo veo cómo Eva, de dieciocho meses, golpea la mesa con un trozo de madera. Hace ruido y ese es su objetivo. El adulto le dice que si da golpes en la mesa hace demasiado ruido, pero que puede golpear el suelo con la madera, si quiere. Eso hace, pero, precisamente porque no hace tanto ruido, no le parece tan interesante. Vuelve a la mesa. El adulto le tiene que volver a poner el límite.

Podemos interpretar que Eva actúa expresamente para que el adulto se enfade. Pero también podemos observar con más atención y entender que le es muy difícil contener ese impulso y renunciar al juego de experimentar, de descubrir, con el que disfruta tanto.

Cuando Eva golpea la mesa y mira al adulto, alguien que observe la escena fácilmente pensará que es una niña traviesa y dirá: «¡Mira qué pillal!». Pero también podemos observar la escena con otros ojos y pensar que, en realidad, aunque no pueda resistirse al impulso de dar golpes en la mesa, Eva mira al adulto después de golpearla porque ha entendido que el adulto tiene algo que decir sobre el tema «golpear la mesa con la madera». Quiere saber más.

Necesitará que se le recuerde la norma una y otra vez hasta que la tenga integrada, pueda responder a la expectativa del adulto y deje de golpear. Pero quizás entonces experimentará golpeando con un objeto que no sea la

madera que tenía en las manos. ¡Y quizás será otra madera! Pero ¿cómo puede saber ella, por adelantado, que la norma se refiere a todas las piezas de madera? Lo tendrá que comprobar. Y quizás veremos que este impulso de investigar la empuja también a comprobar si puede golpear otra mesa con esta misma madera. ¿Cómo puede saber que la norma se refiere a todas las mesas? Esto también lo tendrá que comprobar. Como una científica rigurosa, tendrá que experimentar con muchas variables. Los niños son grandes investigadores y es fascinante observarlos. La lástima es que esto nos lo perdemos si tenemos una mirada parcial que solo ve una realidad estrecha y egocéntrica: «¡Lo hace expresamente para hacerme enfadar a mí!».

Otro momento de observación me sirve para ilustrar muy claramente este proceso. Tres niños (dos de dos años y uno, Álex, que tiene uno y medio) están sentados alrededor de una mesa y Laia, el adulto que los acompaña, les ofrece fruta. La fruta está cortada y en un cuenco y los niños la cogen con la mano. Álex coge un trozo de manzana, lo muerde un poco y quiere coger otro. Laia le dice que cuando se termine el trozo que tiene en la mano podrá coger otro. A Álex no le gusta oír eso. Laia le tiene que decir dos veces más que ella ya ve que quiere otro, y que lo podrá coger cuando se haya terminado el que se está comiendo. Se lo dice con tranquilidad y sonríe porque puede empatizar con él. Además de explicárselo, Laia tiene que poner la mano suavemente delante del cuenco para impedir que Álex coja otro trozo de fruta. Finalmente, Álex acepta el límite y responde a lo que el adulto le está pidiendo; termina la fruta que tiene en la mano y cuando está listo para coger un nuevo trozo mira a Laia para confirmar que, ahora sí, puede coger otro.

Es muy interesante observar cómo los niños tienen tantas ganas de aprender. Álex y Laia se conocen bien y tienen una buena relación. Álex confía en ella y es capaz de renunciar al impulso que vive dentro de él para atender a lo que ella le pide. De esta forma puede ir integrando las normas del momento de la merienda.

Los momentos para comer son complejos y se puede sacar mucho jugo de ellos, por lo que dedicaremos un apartado especialmente a este tema.

2. PRIMERO NACEN...

Podemos decir que, cuando los niños están en el vientre de su madre, son «uno» con la madre. Con el nacimiento hay una separación evidente, puesto que a partir del momento del parto pasan a ser dos cuerpos separados. Es una separación física, pero sabemos que, en otros aspectos, los niños continúan sintiéndose «uno» con la madre. Por ejemplo, hacia los ocho meses pasan por una crisis de angustia de separación. Sienten por primera vez que su madre está separada de ellos y si no la ven se pueden angustiar porque no están seguros de que continúe existiendo. Es un momento en el que, por ejemplo, un niño que era muy autónomo y podía pasar ratos jugando tranquilo a su aire de repente se angustia mucho cuando su madre sale de su campo de visión. Es una crisis madurativa y está relacionada con capacidades cognitivas más evolucionadas y complejas, como la integración del concepto de permanencia del objeto: aunque no lo vea sé que continúa existiendo. En cuanto el niño integra la experiencia de que su madre continúa existiendo aunque no la vea, desaparece la inquietud.

Este momento que viven los niños alrededor de los ocho meses es un claro ejemplo de que este proceso de separación no había terminado con el nacimiento. Durante el proceso de desarrollo de los niños nos encontramos con otros momentos críticos, pequeñas «crisis» donde se hace más evidente que el niño está convirtiéndose en una individualidad, alguien que va creando una conciencia de sí mismo separado de los demás.

Este proceso de separación es natural y deseable, pero pasa por momentos que pueden llegar a ser difíciles para el adulto. Un ejemplo es cuando, alrededor de los dos años, los niños experimentan con la palabra «no». Cuando dicen «no» crean una distancia con el otro, ponen un límite que, de alguna forma, los separa. El niño que poco tiempo atrás era un «sí al mundo» de repente dice que no. Es un cambio brutal y normalmente pilla al adulto desprevenido: «¿Cómo que no?».

La llegada de la capacidad de denominarse a uno mismo como un «yo», alrededor de los dos años y medio o tres años, es otro momento clave. En esta etapa los niños empiezan a ser más conscientes de que son una

individualidad separada. Pero este proceso es largo y podemos observar con claridad que, ya adolescentes, siguen buscando esa identidad, experimentando quién quieren ser, cómo quieren pensar y cómo quieren actuar. De hecho, la pedagogía Waldorf considera que hasta los 21 años, momento que antes se consideraba la mayoría de edad, este proceso no termina del todo.

Cuando los niños todavía son bebés no suelen mostrar muchas dificultades relacionadas con los límites. Esto no significa que no haya otro tipo de dificultades, pero las que hay no suelen estar relacionadas con esta cuestión, sino que normalmente se presentan cuando al adulto le cuesta saber qué necesitan y cómo atenderlos para que vuelvan a estar bien. Si el niño manifiesta un malestar y no sabemos cómo ayudarlo, será difícil.

Cuando los niños van creciendo y desplegando sus capacidades motrices, llega la cuestión de la movilidad, porque un niño que ya se puede desplazar solo empezará a explorar y querrá ir a lugares que quizás no le convienen. Gestionar esas situaciones no es complicado: basta con poner una barrera física para solucionar rápidamente el límite de movilidad. Quizás el niño se frustrará (más adelante hablaremos del tema de la frustración), pero se puede decir que todo es bastante sencillo por ahora.

Entonces, ¿cuándo empieza a dejar de ser sencillo?

Existe un momento, alrededor del año y medio, en que los niños empiezan a expresar que quieren cosas. Eso es nuevo, ya no solo expresan que tienen necesidades (por ejemplo, hambre), sino que empiezan a desear cosas. En esta etapa, no es que el niño *necesite* comida, sino que *quiere* galleta. Y nos encontramos con situaciones en las que le damos galleta porque era lo que pedía, pero entonces ya no quiere galleta, quiere pan, quiere yogur o quiere mandarina. Seguramente conocéis esta situación y aquí la pregunta clave es: **¿el niño sabe realmente lo que quiere?** Probablemente la respuesta a esta pregunta es que aún no. Así pues, el adulto, que había estado intentando afinar qué necesita el niño para poder atenderlo de forma adecuada, ahora se encuentra con una dificultad, porque ya no solo estamos hablando de necesidades, sino que entra en juego este «querer cosas». Si

vamos detrás del niño intentando darle lo que pide, como ni él mismo sabe qué quiere, nos perdemos. Porque la otra pregunta básica que tenemos que hacernos aquí es: **¿el niño sabe lo que le conviene?**

Solo el adulto puede saber qué es lo más conveniente para el niño. A partir de esta etapa, el adulto se tiene que poner las pilas para ayudar al niño a integrar el hecho de que, aunque quiera una cosa concreta, quien decide lo que le conviene es el adulto. Y lo hace por su bien: solo el adulto puede ir más allá del deseo del niño y, asumiendo su rol de responsabilidad, reconducir la situación. Si lo que quiere el niño no le conviene, el adulto, como responsable, no se lo puede permitir.

Aquí empieza una dificultad importante: gestionar la frustración de los niños. Hablaremos específicamente de eso más adelante.

3. CUANDO AÚN NO DICEN «YO»

Hay un momento en que los niños pasan de referirse a ellos mismos en tercera persona (como «Laura» o «el niño», o a veces incluso llamándose «tú», imitando lo que dice el adulto) a llamarse «yo». Es un cambio importante y un paso crucial en este camino de ser conscientes de ellos mismos, una característica propia del ser humano. Una vez, una maestra me explicó el recuerdo que tenía de la primera vez que se miró en un espejo y fue consciente de que la que veía en la imagen era ella: «¡Estos son mis ojos!», pensó. ¡Qué impresión! Es fascinante el proceso por el cual uno llega a construir esta identidad de ser un «yo»: un proceso que solo se puede hacer desde dentro, porque no podemos enseñar al otro a decir «yo», solo podemos llamarnos «yo» a nosotros mismos.

Este proceso suele tener lugar entre los dos años y medio y los tres años, a pesar de que algunos niños lo viven antes. ¿Qué implica el hecho de que antes de esta edad no sepan decir «yo»? Implica que todavía no tienen construida esa estructura psíquica de autoconciencia, no tienen la experiencia clara de percibirse como una individualidad consciente, separada de los demás. Este hecho tiene unas consecuencias que a menudo no tenemos en cuenta. Por ejemplo, si todavía no tienes una conciencia clara

de ti mismo, ¿cómo puedes tener una conciencia clara de los demás? ¿Qué herramientas tienes para ponerte en el lugar de otra persona? ¿Cómo puedes pensar en lo que has hecho? ¿Quién lo piensa, si todavía no hay una conciencia clara de quién eres? ¿Quién se puede responsabilizar de tus actos? Todas estas capacidades se van construyendo despacio a partir de esta conciencia de ser un «yo».

Por eso, en la etapa de los cero a los tres años, tenemos que tratar el tema de los límites con mucho cuidado, entendiendo que según qué cosas no se las podemos pedir porque los niños aún no tienen recursos para atender a algunas demandas de los adultos. Imaginemos, por ejemplo, que un niño de dos años está pegando a otro. Quizás nuestra respuesta es decirle: «¿Qué haces? ¿No te das cuenta de que le haces daño? Siéntate aquí y piensa en lo que has hecho». Sin embargo, este discurso es totalmente inadecuado para un niño de dos años. Estamos interactuando con él como si ya tuviera conciencia de sí mismo. Esperamos que internamente el niño pueda llevar a cabo un proceso que pasa, por fuerza, por tener esta estructura psíquica y hacer una reflexión: «Yo he pegado, ahora lo pienso y entiendo que el otro ha sufrido, puedo reflexionar sobre estos hechos, me arrepiento, asumo mi responsabilidad y así puedo reparar los daños que he ocasionado». Suelo decir que esto es «de la estratosfera» para un niño tan pequeño.

Esto no significa en absoluto que, cuando los niños son pequeños, no tengamos que hacer nada en este tipo de situaciones. Más adelante hablaremos detalladamente sobre cómo poner los límites en las situaciones de conflicto.

Me gustaría añadir algunos comentarios en relación con la empatía. Actualmente hay distintos autores y estudios que señalan que puede que la empatía empiece antes de lo que nos imaginábamos. Esto es interesante porque sabemos que, desde muy pequeños, esta capacidad existe y el adulto lo debe tener en cuenta: tiene que educar al niño en la empatía, sobre todo teniendo presentes las fuerzas imitativas y siendo un modelo empático. Pero, desde mi experiencia, considerar que los niños tienen una verdadera capacidad empática antes de los cinco años puede confundirnos y dificultar la educación, porque ponemos el listón muy alto. Podemos observar que hay

niños con una especial sensibilidad por los otros, pero esto quizás no significa que sean del todo empáticos. Por ejemplo, recuerdo un grupo de juego en el que una niña de tres años estaba siempre pendiente de los demás y cuidaba de los más pequeños: les daba el chupete si lloraban, los abrazaba, avisaba a los adultos cuando pasaba algo, etc. Pero ¿qué pasaba cuando los otros niños no querían recibir su atención? Entonces se enfadaba e incluso podía llegar a hacerles daño. Es cierto que cuidaba de los otros niños, pero no era exactamente por el bienestar de los demás. Quizás imitaba a los adultos o quizás lo hacía porque *ella* disfrutaba cuidándolos. Si en situaciones como esta el adulto la ve como una niña madura, sensata y empática, no puede entender su actitud de frustración y es muy probable que se enfade con ella cuando reaccione mal con los demás. Si el adulto comprende que está construyendo esta conciencia de «yo», puede ser más empático con ella y poner el límite sin enfadarse.

4. LAS FRUSTRACIONES

Los niños experimentan frustraciones constantemente. Aunque forma parte del proceso de crecer, no es fácil para ellos, ni tampoco para el adulto que los acompaña. Como es un aspecto clave en relación con el tema de los límites, es necesario profundizar en él y entenderlo mejor para poder gestionarlo más fácilmente.

Se podría decir que básicamente existen tres tipos de situaciones en las que los niños pueden frustrarse.

a. Cuando hay una frustración de una necesidad vital. Por ejemplo, el niño tiene hambre y no puede comer, tiene sueño y no puede descansar, tiene sed y no puede beber, necesita a un adulto de referencia disponible y no lo encuentra, etc. Recordamos que jugar y moverse entran dentro de esta categoría de necesidades vitales.

b. Otra situación es cuando el niño, ejerciendo su actividad, o sea, jugando o moviéndose, se encuentra con una dificultad. Por ejemplo,

quiere construir una torre y se le cae, quiere trepar a un sitio pero no llega.

c. Y una tercera situación se daría **cuando el adulto frustra al niño poniendo freno a un impulso o impidiendo la realización de un deseo**. Por ejemplo, el niño quiere quitarse los zapatos pero el adulto no le deja hacerlo, quiere jugar con el móvil pero el adulto no se lo da, quiere correr por la calle pero el adulto no se lo permite.

Son tres situaciones muy diferentes, está claro. Ordenarlas de esta forma nos puede ayudar a entender y gestionar mejor las frustraciones de los niños. Antes que nada, siempre debemos preguntarnos si los estamos frustrando en una necesidad vital. **En este primer ámbito no los queremos frustrar**, al contrario, nuestro papel es el de intentar satisfacer sus necesidades vitales.

Si están cubiertas las necesidades del ámbito *a*), no debemos tener miedo a las situaciones de los ámbitos *b*) o *c*). En otras palabras, si intentamos ofrecer una educación que respeta las necesidades vitales de los niños no nos tenemos que preocupar por si se frustran jugando o por si los frustramos poniendo límites en algunas situaciones concretas. Pongo un ejemplo: si un niño tiene la posibilidad de moverse con libertad, experimentar, correr, trepar, saltar, etc., no pasa nada si no le dejamos subirse a la mesa del comedor. En este caso tiene cubierta su necesidad vital de movimiento y subir *concretamente* a la mesa del comedor no es una necesidad vital. Debemos tener presente que siempre habrá algo que los niños querrán hacer que no les podremos permitir porque no será conveniente en un lugar o un momento concretos.

En relación con el ámbito *b*), debemos tener en cuenta que es muy importante que los niños puedan integrar la experiencia de vivir frustraciones y aprender a gestionárselas. No es nada conveniente sobreprotegerlos en estas situaciones porque, entonces, ¿cómo aprenderán? ¡No les hacemos ningún favor! Estas son las situaciones que encajan con lo que se dice a veces: «La vida está llena de frustraciones... tienen que aprender». La tolerancia a la frustración es una de las señales de madurez

emocional, y es muy importante que la puedan desarrollar.

Debemos ir con cuidado, de todas formas, de no exponerlos a situaciones de juego o movimiento que puedan ser demasiado frustrantes, puesto que a veces los propios adultos estamos generando situaciones de este tipo. Por ejemplo, cuando les damos juguetes que no son adecuados para su edad, como encajes o puzzles que son demasiado difíciles, juegos con reglas demasiado complejas, etc. O, también, si le damos un balón a un niño que todavía no se desplaza, creamos una situación que puede llegar a ser muy frustrante, porque, si se le escapa, no tiene la capacidad de ir detrás de él por sí mismo.

Observo con preocupación cierta tendencia en los ambientes donde se apuesta por una educación libre y respetuosa: las dificultades que pueden llegar a tener los adultos para gestionar la frustración de los niños. Aún diría más: me parece que **a menudo hay dificultades para soportar la frustración de los niños**, para aceptarla. «¿Y qué tenemos que hacer si el niño no quiere parar de saltar en el sofá?», me preguntan a veces los padres. Es como si el adulto se sintiera impotente, sin herramientas. Creo que esto se debe, en parte, a cierta dificultad para asumir que su actuación provocará una frustración en el niño. Si quiere saltar en el sofá y yo no le dejo hacerlo, será frustrante para él. Pero ¿saltar en el sofá es una necesidad vital? Saltar, sí; saltar en el sofá, no.

Si les damos la oportunidad, observaremos que, en muchas ocasiones, los niños son capaces de encontrar su propia forma de gestionar la frustración.

En un espacio de juego, Javier, de cuatro años, intentaba llevar unos cuencos pequeños hasta otro lugar de la sala. Los había encajado los unos sobre los otros como una torre, pero no estaban estables, de forma que resbalaban y se movían. Eran unos seis o siete, por lo que no era una tarea fácil. Tres veces se le cayeron al suelo y lo volvió a intentar. Era una situación frustrante para él. Entonces, de repente, Javier empezó a jugar a hacer caer los cuencos al suelo. A continuación se dejaba caer él y se echaba a reír. Me pareció genial y me maravillé una vez más del valor del juego: jugando, Javier dejó de ser víctima de la situación para convertirse en sujeto activo.

Había pasado a ser él quien controlaba la situación, era él quien hacía caer los cuencos. Entonces, tranquilamente, se puso a crear otro juego con un compañero. Era un ejemplo vivo de alguien entrenándose en la resiliencia y yo era testigo del proceso.

Por cierto, el adulto también tiene que hacerse resiliente a las expresiones de frustración de los niños; procurando siempre, no obstante, no frustrarlos en sus necesidades vitales.

¿Qué necesitan los niños del adulto cuando se sienten frustrados? Aceptación, escucha, empatía y calma. Recuerdo el caso de una madre de gemelos de dos años. Los dos años pueden ser muy intensos, ¡y si son de gemelos aún más! Como las reacciones de frustración eran potentes, la madre intentaba evitarlas constantemente. Y lo entiendo; no es fácil, es agotador tener a dos pequeños en casa día y noche. Pero esta actitud no los ayudaba, porque ¿cómo puedes aprender a gestionar la frustración si no te permiten vivirla?

Pondré un ejemplo de una de estas situaciones. La madre los llevaba a un espacio de juego. En un momento de grupo, uno de los gemelos, al que llamaremos Jorge, quería sentarse en un taburete en el que estaba otro niño. Yo me acerqué y le dije: «Quieres sentarte aquí, pero ahora el taburete lo tiene Marcos. Cuando ya no lo necesite podrás sentarte tú». Jorge se echó a llorar muy fuerte. A la madre le costó mucho gestionar la situación. Pero el adulto tiene que ser capaz de dar una explicación de la realidad a los niños mediante una respuesta empática: «Entiendo que quieres este taburete. Lo podrás tener cuando esté disponible». El niño tiene todo el derecho a enfadarse y a expresar su disgusto, pero el adulto no le tendría que dar una respuesta que le diera a entender que lo que está pasando es muy grave, porque no lo es. Más adelante profundizaremos en las respuestas empáticas en el momento de poner límites.

Un día, después de una charla, una madre me comentó que vivía en las afueras de un pueblo y que había pasado unos cuantos días sin salir de casa porque a su hija mayor, que tenía un año y medio, no le gustaba la sillita del coche. Hablamos un rato sobre la situación. Unas semanas después me contó

que tras nuestra conversación entendió que, aunque a la niña no le gustara estar atada en la sillita del coche, esto no podía condicionar toda la dinámica de la vida familiar, puesto que no era bueno ni para la niña ni para el resto de la familia. La dificultad que tenía esta madre era, al fin y al cabo, el miedo a frustrar a su hija. Me explicó que después de que habláramos se empoderó. Cuando tuvo que volver a coger el coche, simplemente le dijo a su hija que entendía que no le gustara sentarse en la sillita, pero que ella, su madre, necesitaba usar el coche para ir comprar y tenía que atarla por su seguridad. Se quedó muy sorprendida al ver que la niña lo aceptaba y cooperaba.

Está claro que la vida era mucho más sencilla cuando no teníamos que ir a tantos sitios ni hacer tantas cosas; cuando no teníamos que ir sentando y sacando a los niños de las sillitas de coche una y otra vez. Tenemos, ahora mismo, una vida bastante compleja, y esto supone más momentos de frustración para los niños, que a menudo se ven obligados a hacer cosas que «no estaban en sus planes», por decirlo de alguna forma. Si pudieran escoger, ellos preferirían estar tranquilos, moverse, jugar y tener un ritmo regular. En general, no escogerían estar atados en una sillita de coche. Así pues, si tenemos la oportunidad de hacer un poco más fácil la vida de los más pequeños, siempre nos encontraremos con menos dificultades. Dicho esto, intentar evitar constantemente la frustración de los niños no suele crear buenas dinámicas.

Me gustaría añadir un apunte más en relación con las frustraciones. Es importante tener en cuenta que, cuando estamos cansados, cuando tenemos hambre, sed, calor, etc., cuando no estamos bien ni a gusto, la tolerancia a la frustración baja en picado. Lo que nos ocurre a nosotros, también les ocurre a los niños. Observo que a veces los adultos tienen dificultades para percibir correctamente los momentos en que los niños están cansados. Me dicen: «No, no está cansado, al contrario, ¡lo que necesita es gastar energía!». Lo que pasa es que muchos niños, cuando están cansados, se ponen «a mil», se excitan y se descontrolan, pero es de puro cansancio. Hay que recordar que el equilibrio entre la actividad y el descanso tiene un papel muy importante en nuestro bienestar. Si podemos llevar un ritmo regular en el descanso, las comidas, etc., nos sentimos mejor y todo va más rodado. Los niños no

necesitan una vida trepidante, más bien están mejor con un ritmo conocido y calmado.

5. LAS PATALETAS

Las frustraciones son difíciles de gestionar, ya lo hemos dicho. A todos nos ha pasado que estamos tan enfadados que nos sentimos a punto de explotar y no sabemos qué hacer con esa sensación. Pues, para los niños, todavía es más complicado enfrentarse a este tipo de situaciones, y lo hacen lo mejor que saben y pueden. Como dice Álvaro Bilbao en el libro *El cerebro del niño explicado a los padres*, una buena pataleta es seguramente la mejor forma que ha encontrado su organismo para descargar toda esa tensión acumulada. ¿Y qué debemos hacer nosotros en estas situaciones? Aceptar, dejarlos hacer y no enfadarnos con ellos. Es como una tormenta: hasta que no se agote toda la energía, hasta que no caiga toda el agua retenida, no se puede detener.

Cuando tienen una rabieta, algunos niños quizás quieren contacto con el adulto; otros, no. Por eso es importante observarlos con atención; no hay una única forma correcta de ayudarlos en estas situaciones. Lo más importante es que se sientan acogidos y acompañados por el adulto. Si nos retiramos, si nos enfadamos o los castigamos, se pueden sentir muy solos y desamparados.

Es importante observar en qué situaciones se dan estas pataletas. Imaginemos, por ejemplo, el caso de un niño que, cuando sale de la escuela, acompaña a sus padres a comprar. Y, cada tarde, hace una pataleta. En este caso, deberíamos plantearnos que quizá las tardes no son el mejor momento para ir a comprar con el niño, porque es una hora en la que solemos estar más cansados. Cuando estamos cansados, la tolerancia a la frustración disminuye mucho y cualquier situación es más difícil de gestionar, tanto para ellos como para nosotros. Fácilmente nos salimos de la «lista» del apartado 1 del capítulo 2.

Cuando nos tenemos que enfrentar a una pataleta, tampoco ayuda a gestionarla el hecho de estar en un lugar público, como, por ejemplo, en la calle o en el interior de una tienda, porque nos sentimos incómodos y juzgados por la gente. Puede que tengamos la sensación de que tenemos que

hacer algo para detener la reacción del niño, o que no somos buenos padres si nuestro hijo actúa de ese modo. Tener público en esos momentos es bastante incómodo y dificulta gestionar la situación. Que un día tengamos que lidiar con una pataleta en un espacio público no tiene mucha importancia, pero sería recomendable intentar evitarlo.

Un lugar que propicia las pataletas es el supermercado. En estos espacios, los productos están expuestos, y muchos directamente al alcance de los niños. Pueden ser una fuerte tentación, y el niño ve cosas que el adulto quizás no quiere o no puede comprar en ese momento, así que todavía añadimos más probabilidades de conflictos y frustraciones.

6. ACEPTAR EL LLANTO DE LOS NIÑOS

Antes que nada, querría compartir dos ideas que a mí me han ayudado e inspirado especialmente, como madre y como profesional, en relación con la gestión del llanto de los niños.

La primera la oí en un curso de Ute Strub. En una de las sesiones, nos enseñó un tapón de fregadero y un chupete y nos dijo: «¿Qué tienen en común estos dos objetos? Que los dos impiden que el agua corra. El agua, cuando corre, limpia; las lágrimas, cuando pueden correr libres, ayudan a limpiar el alma».

Es una imagen muy potente que desde entonces me ha acompañado siempre.

La segunda la leí de Magda Gerber, que afirma que tenemos que respetar al niño dejando que llore. Es una idea que rompe nuestros esquemas, porque en general el primer impulso que tenemos en estas situaciones es intentar detener el llanto. Pero, si lo pensamos con un poco de perspectiva, detener el llanto no es una buena estrategia. Pensemos en nosotros mismos, en los momentos en que tenemos ganas de llorar: ¡en realidad, lo mejor que podemos hacer en estas situaciones es llorar! Imaginemos que tenemos ganas de llorar y alguien no quiere que lo hagamos e intenta impedirnoslo. Seguro que esta actitud no nos haría sentir mejor.

Desde lo que yo he aprendido de la visión pikleriana, la idea no es hacer

que los niños paren de llorar, sino intentar ayudarlos a que reencuentren su bienestar. Pueden llorar por muchos motivos diferentes y en un principio es difícil identificar por qué están llorando: pueden ser muchas cosas y todavía no saben expresarlas. Poco a poco, nos vamos conociendo mejor y vamos afinando y acertando más.

Por ejemplo, si el niño tiene hambre es más adecuado darle de comer que pasearlo en brazos para calmarlo, si está cansado es más oportuno ofrecerle descanso que darle el chupete, si no se encuentra bien podemos intentar calmarle el dolor con calor en lugar de darle el pecho. Por supuesto, identificar el motivo del llanto no siempre es fácil y a veces no sabemos cómo ayudarlos. Pero, de entrada, es una forma de gestionar el llanto distinta que ofrecer pecho, brazos o chupete automáticamente para detenerlo, sea cual sea el motivo del malestar del niño.

El llanto de un niño tiene la función de hacer reaccionar al adulto, es una alerta que nos avisa de que pasa algo y el niño necesita ser atendido. Si conservamos la calma podemos encontrar mejores soluciones; si nos desesperamos porque nos asustamos, porque estamos muy cansados, porque nos sentimos culpables, etc., actuamos más impulsivamente. Si hay dificultades en la gestión del llanto durante las primeras semanas o meses, puede ser muy útil recibir una pequeña orientación de alguien que pueda ayudar al adulto a reencontrar la tranquilidad y la confianza, puesto que en los primeros meses la crianza puede llegar a ser muy intensa y estresante.

Pero no solamente cuando los niños son tan pequeños nos puede costar aceptar que lloren. Una mañana, comprando en el supermercado, me crucé con un padre y una abuela que iban con una niña de un año aproximadamente. Las escenas en los supermercados son un clásico, ya lo hemos comentado en el apartado sobre las pataletas. La niña quería coger algo y el padre le dijo que no. La niña se echó a llorar e inmediatamente «saltaron todas las alarmas»: padre y abuela intentaron detener el llanto. La abuela la quería llevar en brazos, el padre le ofreció una galleta, la abuela le dijo al padre que no le diera galletas, el padre le respondió que, por favor, le dejara hacer. En un momento, todo había pasado a girar alrededor del objetivo de que la niña dejara de llorar.

Cuando los niños tienen algún tipo de malestar, lo expresan y se quejan. Y muy a menudo lo hacen en forma de llanto. Como ya hemos dicho antes, el llanto provoca una reacción en el adulto; de hecho, está «diseñado» para provocarle una reacción. Es como si nos dijera: «¡Haz algo!». Desde un punto de vista biológico, es una cuestión de supervivencia.

Pero ¿qué pasa cuando los niños lloran porque quieren algo del supermercado? ¿Recordáis las necesidades vitales y las que no lo son? Coger algo del supermercado no es una necesidad vital, es simplemente un deseo. Si el niño no lo puede hacer, no le ocurrirá nada grave. Simplemente se frustrará. Pero no satisfacer esta necesidad, aunque no sea vital, igualmente le provoca malestar, y, faltaría más, **tiene todo el derecho a sentirlo y expresarlo**. Por lo tanto, no pasa nada si llora. Nosotros podemos ser empáticos y solidarios («vaya, tenías muchas ganas de coger este paquete del estante...») y permitir que llore, que lo sienta y que lo exprese. **Esta es la verdadera educación emocional**. Quizás le podemos proponer que coja otro paquete de algo que sí necesitamos: «Esto no lo necesitamos, pero puedes coger el paquete de pañales, ¿ves, este tan grande?». A los niños les gusta cargar objetos grandes y pesados y quizás llevar el paquete de pañales le parece aún más interesante.

Y todavía puede ser que esté pasando otra cosa: todos hemos vivido alguna vez una situación en la que, por un detalle, los niños se echan a llorar desconsoladamente. Es como si en realidad buscaran una excusa para poder llorar. Quizás han estado acumulando cansancio y frustración y necesitan descargarlos, y cualquier excusa será buena. En estos casos, tenemos que aceptar su llanto: sería una lástima alargar la situación impidiendo continuamente que lloren.

¿Tenemos que poner límites al llanto de los niños? No, definitivamente este límite no lo queremos poner; llorar también es una necesidad vital.

Unas de las situaciones que se complican mucho son las relacionadas con el sueño, con los momentos de dormir. Pero hay un capítulo especialmente dedicado a hablar de los límites relacionados con el descanso.

7. SER EDUCADOS: PEDIR *POR FAVOR*, PEDIR DISCULPAS, DECIR *GRACIAS*, ETC.

Magda Gerber afirma que no solo deberíamos amar a los niños, itambién deberíamos educarlos para disfrutar de su compañía! («Raise children we not only love but in whose company we love being», *Dear Parent*, p. 108).

¿Queremos que los niños sean educados? Si por *educados* entendemos que son niños con herramientas sociales adecuadas a su edad que hacen que sea agradable la convivencia con ellos, isí que lo queremos! Pero mostrar una actitud positiva en el ámbito social va mucho más allá de decir «gracias» y «por favor», dar besos o desear los buenos días.

Los niños aprenden estos comportamientos sociales de carácter más formal de manera natural cuando nos observan en un contexto real, cuando nos ven actuar. A base de observarnos, integran cómo nos comportamos y qué decimos en determinadas situaciones, tanto cuando estamos con ellos como cuando estamos con otras personas. Si les decimos «gracias», «por favor», «buenos días», etc., y si lo hacemos también con los demás, los niños integrarán este modelo con naturalidad.

Obligarles a cumplir ciertas normas sociales de educación no siempre implica que reciban una verdadera educación social. Queremos ir más allá de la simple repetición como loros de algunas frases hechas. ¿Queremos que se comporten como pequeños adultos adiestrados? ¡No! Queremos que los niños no pierdan su espontaneidad y que actúen con naturalidad.

Pero sí que les tendremos que enseñar ciertas normas que hay que seguir, porque no lo aprenden todo imitando. Por ejemplo, ¿qué pasa cuando piden las cosas gritando? Queremos que aprendan que, cuando nos comunicamos, el trato tiene que ser respetuoso y agradable, y por eso evitamos pedir las cosas gritando. En un principio, los niños no saben cómo tienen que pedir las cosas, y quizás si están enfadados o frustrados tienen ganas de hacerlo gritando. Somos nosotros quienes debemos enseñarles que pueden expresar sus emociones, pero que no queremos que pidan las cosas a gritos. Primero damos el ejemplo y después vamos recordando la norma. También es

importante intentar entender este comportamiento y mantener una actitud empática. Por ejemplo, si veo que un niño grita porque está muy enfadado, le puedo decir: «Veo que estás muy enfadado».

Sin embargo, tenemos que observar con atención las situaciones en las que un comportamiento es muy recurrente. Por ejemplo, quizás un niño ha aprendido que si no grita fuerte nadie le hace caso. Recuerdo una situación familiar de tres hermanos en la que la hija mediana a menudo pedía a gritos lo que necesitaba. En aquel caso se veía claramente que era una estrategia para ser escuchada, puesto que el hermano mayor y la hermana pequeña ocupaban mucho espacio y ella necesitaba hacerse oír. En situaciones como esta entendemos que la niña necesita algo más que solo límites y normas; necesita un cambio en la actitud de los padres, que pongan atención a la hora de escucharla para que pueda integrar una experiencia real de ser atendida por el adulto. Una vez esto ocurra, ya no tendrá ninguna necesidad de gritar.

Otro aspecto importante es no reforzar el comportamiento negativo. Si siempre que los niños me piden algo gritando les doy lo que me piden, ¿qué aprenden?

Pero cuando me encuentro en una situación de este tipo no hace falta que me altere, no hace falta que me enfade, y sobre todo es mejor que no grite yo diciendo: «¡No quiero que me grites!». Hablar sin gritar a alguien que nos grita no es fácil. Pide cierta madurez personal, pero debemos recordar siempre que somos el modelo y que a los niños les llega más directamente lo que hacemos y la forma en que nos comportamos que lo que decimos. Por este motivo, la política de gritarles para que experimenten lo desagradable que es que alguien se te dirija a gritos no es demasiado apropiada durante el primer septenio.

Por supuesto que no pasa nada si a veces se nos escapa un grito, porque no tenemos que ser perfectos, pero es importante ser conscientes de ello. Si rectificamos y pedimos disculpas también estamos dando un buen modelo: no somos perfectos, a veces nos equivocamos y rectificamos.

Algunas personas consideran que dar besos forma parte de las obligaciones sociales de los niños. Me gustaría recalcar que dar besos es algo

muy íntimo y no tendría que ser nunca una obligación. Puede ser bastante violento darle un beso a alguien cuando no te apetece, aunque sea un familiar. Al fin y al cabo, es un comportamiento falso, una muestra de afecto que le imponemos al niño cuando realmente no lo siente así, y no queremos, de ninguna forma, educar a los niños en la hipocresía. Obligarlos a dar besos no deja de ser una falta de respeto, así que, si los queremos educar en el respeto, nunca tendríamos que hacerlo. Los adultos no se tendrían que ofender con estas respuestas ni tomárselo personalmente.

Finalmente hay que tener presente que educarlos para que tengan un trato agradable también es importante para los propios niños. Con una actitud positiva reciben del entorno una respuesta también positiva y se sienten bien con ellos mismos. Queremos educar a niños que tengan recursos sociales y que se puedan adaptar fácilmente en un contexto social sin dejar de ser niños. Que tengan un comportamiento respetuoso no significa que tengan que ser adultos en miniatura; siguen siendo niños y niñas, niños y niñas «educados».

8. SER OBEDIENTES O COLABORAR CON EL ADULTO

¿Queremos también que los niños respondan a nuestras demandas y respeten los límites? Sí, por supuesto. ¿Significa esto que tienen que ser obedientes? No necesariamente.

Desde la visión pikleriana afirman que no quieren niños obedientes, pero sí niños que cooperan, que colaboran con el adulto. ¿Cuál sería la diferencia? El niño que obedece no se siente libre, responde desde el miedo a la autoridad del adulto. En cambio, el niño que colabora lo hace porque quiere. Entendemos que, de entrada, los niños que están bien consigo mismos y con el entorno quieren colaborar con el adulto, están abiertos a cooperar y además se sienten bien haciéndolo. Pero, como lo hacen porque quieren, también se sienten libres para, en cualquier momento, dar una respuesta diferente de la que espera el adulto. Es decir, no siempre responden igual. Por ejemplo, podemos observar que un niño que normalmente no se sube al sofá

porque el adulto no quiere, de repente, un día se sube. Y observa qué pasa, cómo reacciona el adulto, qué hace, qué dice... El niño que se siente libre para contradecir al adulto en algún momento tiene un margen de aprendizaje y lo aprovecha. Tiene que aprender también qué pasa cuando se salta un límite.

La experiencia de que el adulto también se tenga que ajustar a una respuesta del niño, de que no siempre tenga que ser el niño quien se ajuste al adulto, es importante para la construcción de la autoimagen y la autoestima del niño.

Los niños que cooperan con el adulto son niños que se sienten seguros en su relación con él, que no sienten que, respondiendo de forma diferente, están poniendo en riesgo el vínculo construido. En otras palabras, no tienen miedo de perder el amor del adulto si hacen algo diferente de lo que él les pide. Se podría decir, de hecho, que la actitud de retar al adulto de vez en cuando puede ser una buena señal de que los niños han integrado un sólido vínculo de seguridad.

Una situación muy distinta es la que plantean los niños que no pueden evitar desafiar al adulto constantemente. Este comportamiento suele indicar que cargan con un malestar y debemos descubrir cuál es su origen. Incluso nos puede advertir de que no tienen garantizada una seguridad en la relación y necesitan poner a prueba este vínculo constantemente. Los niños que muestran estas actitudes suelen necesitar, además de límites, ayuda para la gestión de ese malestar.

Podríamos decir que el ámbito de la cooperación es más complejo que el de la obediencia, porque exige disponibilidad, escucha, presencia, diálogo, etc., pero merece la pena cultivarlo. Igualmente podemos decir que una democracia es más compleja que una autocracia, porque la evolución siempre implica mayor complejidad.

9. ¿TIENEN QUE ENTENDER LAS NORMAS?

No es necesario entender siempre las normas para respetarlas, y este es un punto que a menudo no comprendemos bien. Muchos adultos intentan explicarle al niño la razón de los límites que le ponen para que los entienda,

con la idea de que, cuando los comprenda, hará lo que le están pidiendo.

Por ejemplo, imaginemos que un niño de un año golpea una ventana con una madera. El adulto le dice que pare porque el cristal se puede romper. Se lo dice varias veces, pero el niño no se detiene y al final el adulto se enfada porque ya se lo ha repetido muchas veces. En este caso, puede ser que el adulto se pregunte cómo se lo puede explicar o qué le tiene que decir para que lo entienda. Pero ¿el niño de un año puede entender que, si no para de dar golpes, el cristal se romperá? No, no puede entenderlo. Quizás nunca ha visto cómo se rompe un cristal y no sabe exactamente qué le está diciendo el adulto. Pero, aunque no lo entienda, tiene que ser capaz de respetar la norma «no utilizar este objeto para golpear el cristal». ¿Y cómo aprende a respetarla? Pues el adulto le tiene que expresar claramente con gestos y palabras lo que espera de él y recordárselo tantas veces como sean necesarias. Si el niño no es capaz de integrar la norma y dejar de golpear el cristal, el adulto tiene que quitarle la madera o lo tiene que apartar de la ventana.

Cuando el niño deja de hacer algo, tal y como se lo pedimos, ¿es porque finalmente ha entendido la razón de la norma? No necesariamente. Responder a lo que le está pidiendo el adulto y entender el motivo de la norma son dos cosas diferentes. Quizás lo entendería si pudiera experimentar las consecuencias de sus actos, por ejemplo, si le dejáramos jugar hasta que el cristal se rompiera. En algunas situaciones es posible que aprendan directamente de las consecuencias de sus actos, pero, evidentemente, en este caso concreto, no dejaremos que se haga daño, porque la seguridad del niño es responsabilidad del adulto. Por lo tanto, cuando deja de golpear el cristal no necesariamente es porque haya entendido que si no se detiene lo romperá, simplemente acepta el límite que establece el adulto.

Incluso los adolescentes y los adultos tenemos que respetar algunas normas sin comprender sus motivos. Quizás un adolescente no entiende por qué tiene que volver a casa a las 3:00 h y no a las 5:00 h y, sin comprenderlo, puede aceptar el límite que le ponen sus padres y volver a casa a las 3:00 h.

Esto no significa que sea malo dar una explicación cuando le ponemos

una norma al niño; como decir, por ejemplo, que golpeando el cristal con la madera lo puede romper. Lo inapropiado sería esperar que a partir de nuestra explicación el niño entendiera la razón de ser de la norma y entonces detuviera el comportamiento. Cuando damos una explicación sencilla y corta, transmitimos que hay un motivo, y eso está bien. El lenguaje y la comunicación son muy importantes y los niños poco a poco van aprendiendo a utilizarlos y a interpretar nuestras explicaciones, no es en absoluto desaconsejable acompañar los límites con palabras. El problema son las explicaciones demasiado largas y complejas que no se ajustan al momento ni a la manera de entender las cosas de los niños en cada etapa.

10. ¿TIENEN QUE APRENDER A ESPERAR?

La cuestión de si tenemos que enseñar a los niños a esperar es un tema complejo. Nos lo podemos plantear de otra forma: ¿es conveniente que los niños tengan todo lo que quieren de manera inmediata? No, no es nada conveniente; atenderlos siempre inmediatamente ni es natural ni es positivo para los niños. Necesitan aprender a gestionar la frustración que les provoca el hecho de que a veces no pueden tener todo lo que quieren de forma inmediata, como ya hemos visto en el apartado sobre la frustración.

Pero, cuidado, no es lo mismo *esperar* que *esperar sin hacer nada*. Esperar sin hacer nada es muy difícil para los niños y, cuanto más pequeños sean, más complicado les resultará. Por ejemplo, imaginemos el caso de un niño que tiene hambre y que tiene que esperar un momento hasta que el adulto termine de preparar la comida. Es muy diferente esperar sentado en la mesa con el babero puesto y sin nada que manipular que esperar un rato jugando, moviéndose o manipulando. Es decir, yo le puedo pedir que espere un momento antes de comer, pero le ofrezco la posibilidad de que espere jugando. En este caso, la situación será mucho más fácil de gestionar porque, sobre todo durante los primeros años, como ya hemos comentado, para ellos es difícil *no hacer*.

Cuando estamos al cuidado de un grupo de niños, debemos tener muy en cuenta este hecho. Si están en sus primeros años y les hacemos esperar sin

poder entretenerse, tal vez generaremos situaciones de conflicto, porque como no saben estarse quietos empiezan a hacer otras cosas, como tocar al de al lado, tirarse al suelo, etc. A menudo podemos encontrarnos en estas situaciones, por ejemplo, cuando están todos esperando para lavarse las manos. Y los profesionales saben que suelen ser complicadas. Es mucho más recomendable que el grupo esté implicado jugando y que el adulto pueda ir atendiendo a los niños poco a poco.

Los adultos también tenemos que ser conscientes de cuánto tiempo de espera les pedimos a los niños. Es muy típico que les pidamos que esperen en situaciones en las que el adulto quiere hablar con otra persona, sea en directo o por teléfono. Les decimos: «Ahora estoy hablando, espera un momento», y a continuación nos pasamos tres cuartos de hora hablando. Para el adulto, que tiene mucha necesidad de hablar, los tres cuartos de hora pasan volando, ¡pero a los niños se les hacen eternos! Pueden esperar un rato, unos minutos, pero debemos ser conscientes de la capacidad de espera que tienen. Incluso un adulto se olvidaría de lo que quería decir al cabo de cuarenta y cinco minutos.

Otra cosa que solemos hacer los adultos es decirle al niño: «Espera un segundo, ahora estaré contigo», y después vamos enlazando una cosa tras otra, de forma que la parte de *estaré contigo* no llega nunca.

Debemos tratar de ser rigurosos con los compromisos que asumimos con los niños. Quizás al principio nos cuesta un poco, pero es un hábito que podemos entrenar. Si decimos que estaremos con ellos en un momento, lo tendríamos que cumplir. ~

**¿LO ESTAMOS
HACIENDO
BIEN? ¿LO
PODEMOS
HACER MEJOR?**



1. HÁBITOS Y RITMOS REGULARES

El adulto crea un marco en cuyo interior vive el niño, un marco que debería responder a dos factores básicos que necesita el niño para orientarse en este mundo y sentirse seguro y a gusto: tiempo y espacio. Cuando el niño, durante los primeros años de vida, observa y reconoce una y otra vez el espacio que lo rodea, se siente seguro y tranquilo. Cuando reconoce una y otra vez los hechos que se suceden con regularidad, también se siente seguro y tranquilo. Por eso necesita un orden, una estabilidad y regularidad de tiempo y espacio. La regularidad crea hábitos y los hábitos crean estabilidad y seguridad.

A menudo me encuentro con que a algunas familias les cuesta mantener este orden porque los propios adultos están sumergidos en un gran desorden en su vida cotidiana. Hoy en día, mucha gente ha perdido la regularidad de los ritmos del día a día. Eso nos hace estar siempre muy cansados y estresados y hace más difícil que seamos capaces de crear este marco estable que necesitan los niños.

La parte positiva es que, si somos capaces de cambiar esas tendencias por el bien de los niños, el orden también nos beneficiará a nosotros. Durante los primeros tres años de vida de mi hijo tuve la oportunidad de reducir significativamente el tiempo que dedicaba a mi vida profesional y vivir una vida con un ritmo muy regular. Hacía mucha vida en casa sin tener que estar todo el día corriendo. Los días se repetían dentro de una rutina sencilla. Yo creía que era algo muy positivo que le podía ofrecer a mi hijo y por eso lo hice. Pero lo que no me esperaba era la repercusión que tendría este cambio de vida en mí misma. Me quedé sorprendida de los efectos que esta experiencia tuvo en mí, que los podría resumir en la sensación general de un gran equilibrio interno.

En relación con los límites, este marco estable nos facilita mucho la vida con los niños. En muchos momentos nos evita el desgaste de tener que estar recordando la norma constantemente, puesto que integran ciertos comportamientos como un hábito.

Un ejemplo: normalmente, en una familia cada uno tiene su lugar en la mesa, es una tendencia natural. Si cada vez que vamos a comer tenemos que decidir dónde se sentará cada cual, el momento se vuelve más complejo. Cuando trabajas con un grupo de niños puede que lo sea todavía más. Quizás hay conflictos porque uno quiere sentarse junto a alguien o no quiere estar con otro niño. O quizás a uno le gusta más un taburete que otro, etc. En cambio, si cada día se sientan en el mismo lugar, todo es más sencillo.

No quiero decir que sea malo que los niños puedan escoger el lugar donde sentarse, solo digo que gestionar esta elección es más complejo, y sobre todo es importante hacerse la pregunta: ¿es una necesidad vital de los niños tener que decidir cada vez dónde se quieren sentar? ¿Son más libres si cada día tienen que tomar esta decisión? Creo sinceramente que no. Así que, si darles a elegir dónde sentarse nos aporta dificultad y estrés, nos lo tendríamos que replantear. Otra cosa es que si alguien no está a gusto ahí donde está intentemos arreglarlo. El adulto tiene que ser sensible para percibir que todo el mundo está a gusto en su sitio y hacer cambios si ve la necesidad.

Y, como este, podemos encontrar muchos ejemplos. Dónde ir al salir de la escuela por la tarde sería otro. Cada familia hará cosas distintas: quizás unos vayan al parque y otros directamente a casa, unos irán a jugar a casa de un amigo y otros a casa de los abuelos. Si hay un ritmo regular previsible, gestionar estos momentos es más sencillo, pero, si el adulto no sabe dónde tienen que ir y además no hay ninguna regularidad, para los niños es bastante más complejo y puede desgastar. Los niños empezarán a querer ir aquí y allá y cada día se tendrá que decidir de nuevo. Y quizá los adultos se encuentren con que cada día tienen que estar poniendo límites a los niños y se les haga pesado en un momento del día en el que todo el mundo está más cansado.

Siempre es interesante reflexionar sobre si podemos crear más

regularidad en el día a día de la familia cuando tenemos niños pequeños.

2. CLARIDAD EN LA COMUNICACIÓN

Es importante que expresemos muy claramente qué esperamos de los niños, pero a veces nos encontramos con la dificultad de que tenemos una idea difusa de lo que queremos. ¿Tenemos una imagen clara de cómo tiene que ser, por ejemplo, ese momento de la mañana entre que los niños se despiertan y salimos de casa? ¿Sabemos exactamente cómo tiene que ser el orden de los hechos y lo que queremos que hagan los niños? Si vamos improvisando y dando consignas «en caliente», nos podemos encontrar con que al niño le cuesta más colaborar. ¿Las expectativas que tenemos son adecuadas para la edad de ese niño? Esperar, por ejemplo, que se vistan solos mientras el adulto está terminando otra cosa, dependiendo del niño y de la edad, puede resultar frustrante. Aunque sepan ponerse ellos solos alguna prenda de ropa, quizás no son capaces de asumir del todo esta responsabilidad. Si este momento del día se complica siempre y no funciona de forma satisfactoria, es señal de que tenemos que cambiar de estrategia. Empecemos aclarándonos y pensando qué queremos, expresémoslo con claridad y conectemos con la disposición de aprender de los niños.

Otra situación frecuente en la que hay poca claridad es cuando les pedimos a los niños que se porten *bien*, que hablen *bien* o que coman *bien*. ¿Qué significa exactamente portarse *bien*, comer *bien* o hablar *bien*? Si no tenemos una idea muy definida de qué queremos decir con ello, no lo podemos expresar con claridad y ellos no nos entienden. Nos tenemos que preguntar cómo queremos que hable el niño exactamente, qué es, en concreto, lo que nos parece inadecuado de su forma de hablar. Por ejemplo, puede ser que hable gritando, y en ese caso le tenemos que decir que queremos que hable más bajo. Así el niño tiene una explicación muy clara de lo que le estamos pidiendo. O, en relación con el momento de comer, si comer *bien* significa que no tire la comida al suelo, se lo tenemos que especificar.

Un día impartí una charla para familias, en un salón de actos, justamente

sobre los límites. Antes de empezar hablé con las organizadoras para saber exactamente cómo lo haríamos, porque habría muchas familias con niños pequeños (algunos ya andaban y otros no). Ofrecimos un espacio para las familias con niños más pequeños para que estos pudieran estar en el suelo con juguetes para manipular. Pero ¿y los que ya caminaban? Yo podía prever que irían moviéndose por todas partes, explorando todos los rincones; como buenos caminantes, era su trabajo principal en esa etapa.

Enseguida localicé las zonas de mayor dificultad: una rampa y una escalera que subían al escenario, un espacio detrás de una cortina, etc. Pusimos una barrera física en el inicio de la rampa y un adulto se sentó en la escalera, también para hacer de barrera. Pregunté a las organizadoras quién se hacía responsable de los niños y me confirmaron que cada cual se hacía responsable de los suyos. Así que antes de empezar explicamos muy claramente cuáles eran las normas. Primero avisamos de que el espacio no era apropiado para los caminantes y nos disculpamos. Era importante dejar claro que, si los niños empezaban a hacer cosas que no eran convenientes, no era en absoluto culpa suya. Después dije que no podían subir al escenario ni pasar al espacio de detrás de la cortina, y que cada familia se tenía que ocupar de sus criaturas.

Al final de la charla, una madre se acercó para decirme que había sido mucho más fácil que en otras charlas que se habían hecho en ese espacio porque sabían exactamente cuáles eran las normas y qué se esperaba de las familias. Creo que no somos lo suficientemente conscientes de la dificultad que supone no saber con claridad qué se espera de nosotros y cuáles son las normas.

3. MACHACANDO EN HIERRO FRÍO

Niños de dos años juegan en el patio de un espacio educativo donde hago una observación. Tienen al alcance un puente de madera y también algunos vehículos de juguete, como pequeñas «motos» de plástico. Para cruzar el puente, primero tienen que subir unos peldaños y al final deben bajar otros.

El impulso imparable de crecer, desarrollarse y experimentar se quiere

desplegar y los niños constantemente tienen ideas interesantes. Es inevitable que asocien los dos elementos de juego que tienen al alcance y quieran pasar por el puente con las motos, por lo que suben las motos por los peldaños y enseguida se colapsa el puente.

El adulto a cargo de los niños, con su criterio, cree que no deberían jugar a ese juego. Se estresa y se enfada porque pone el límite, una y otra vez, y los niños no paran de intentar cruzar el puente con las motos. Simplemente no pueden detenerse porque el juego es demasiado interesante.

Observando espacios educativos veo muchas situaciones similares. Observo lo que pasa, por ejemplo, cuando niños de un año tienen inodoros a su alcance y la tentación de tocar el agua es demasiado difícil de resistir. Puedes poner el límite a uno o dos niños durante un rato corto, pero si tienes un grupo de niños no puedes estar pendiente todo el día de que no metan la mano en el inodoro.

Otro ejemplo serían las situaciones en que los niños encuentran expendedores de pañuelos de papel a su alcance y empiezan a sacar pañuelos sin parar. Si pasamos mucho tiempo intentando que no hagan algo, es que no hay una buena comprensión de la situación. Cada día los niños se encuentran con la tentación de tirar de los pañuelos y cada día el adulto espera que no lo hagan. Esperamos que los niños se comporten de una forma y ellos, constantemente, se comportan de otra. Este tipo de circunstancias generan mucho desgaste, y el desgaste provoca malestar y estrés.

En estos casos debemos preguntarnos qué podemos hacer para resolver el conflicto. Por ejemplo, en esta última situación nos podemos preguntar si es una necesidad vital de los niños tener autonomía para acceder a los pañuelos cuando tienen entre uno y dos años. O, en relación con el caso anterior, si es inevitable que los inodoros estén a su alcance.

O bien, en la situación que hemos descrito al inicio de este apartado, nos podemos preguntar: ¿realmente es un problema cruzar el puente con las motos?

Si no podemos dejar que sigan con su juego o no tenemos tiempo o disponibilidad para gestionar la situación, tenemos que eliminar uno de los

dos elementos: o quitamos el puente o quitamos las motos. Del mismo modo que, en las demás situaciones expuestas, también podemos quitar los dispensadores de pañuelos de papel del alcance de los niños y tapar o proteger los inodoros. Si el problema es que hay demasiados niños que quieren cruzar el puente, también nos podemos plantear añadir otro puente. Lo que no sirve de nada es pensar que los niños no deberían hacer lo que están haciendo. Esto es lo que llamo «machacar en hierro frío», porque esta actitud cansa mucho y no es nada efectiva. Estamos constantemente luchando contra la realidad y por más que luchamos no podemos vencerla.

Cuando los adultos estamos estresados comprometemos la calidad de vida de los niños, y no nos lo podemos permitir. Debemos intentar disminuir el desgaste de las relaciones con el niño siempre que sea posible. Las soluciones a menudo pueden ser más sencillas de lo que imaginamos. Hay que observar con objetividad y ordenar las prioridades. Disminuir el estrés del adulto es la prioridad número uno en la mayoría de los casos.

4. MOMENTOS PARA JUGAR Y MOMENTOS PARA HACER OTRAS COSAS

Imaginemos que es momento de lavar manos y un niño pequeño está ante la pila. ¿Cuál es su primer impulso? Jugar con el agua, y, al ser los niños extremadamente creativos, seguramente lo hará de las formas más variadas (tirándola, dejándola correr, esparciéndola, etc.; todas son acciones de juego). También puede ocurrir que quiera beber, si tiene sed.

Una madre, en un taller, me comentó que vivían situaciones de mucho desgaste con su hija de dos años. Cuando le pedí un ejemplo concreto me contó que el momento de lavarse las manos se hacía muy pesado.

«Ella ya se las sabe lavar, pero no hay forma de que lo haga». Le pedí que me explicara exactamente qué hacía su hija y me dijo que se quedaba allí jugando y no se lavaba las manos. Comentaba que la niña empezaba a jugar y no le hacía caso; por más que le dijera que debía lavarse las manos, solo jugaba. Esta madre pensaba que su hija se estaba portando mal, pero ¿es así? Había un comportamiento que se tenía que reconducir, pero la niña, en

realidad, no se estaba portando mal.

Claro, es muy difícil que un niño de dos años se pueda resistir a jugar con el agua del grifo. Esta situación le invita a jugar, experimentar, manipular, etc., y puede ocurrir que el niño no se pueda resistir por sí solo. Quizás se activa el impulso de imitar e imita a los adultos o a otros niños y se lava las manos, pero no lo hace con intención de tener las manos limpias, lo hace por el placer de la acción, por el contacto con el agua y el jabón, para experimentar con la temperatura, la textura, las sensaciones, etc. Pero ¿cómo puede saber el niño que un momento es de juego y otro no? En un principio no lo puede saber, necesita que el adulto le enseñe que hay un momento para jugar con el agua y también hay otro, diferente, que es el de lavarse las manos.

Cuando la madre necesita que su hija se lave las manos pero se pone a jugar, el adulto es quien debe marcar que ese no es un momento de juego, sino que es un momento de higiene. Podemos ser empáticos y decirle que sabemos que le gusta mucho jugar con el agua, también podemos planificar otro momento en otro espacio donde la niña pueda jugar con el agua. Quizá le podemos dejar un rato de recreo en la bañera para que experimente con el jabón, etc. Pero, si necesitamos que se lave las manos, se lo tenemos que dejar claro y estar presentes para ayudarla o darle un poco de apoyo e ir recordando la norma. Es bastante probable que el impulso de juego vuelva a aparecer, pero eso no significa que no quiera aprender y cooperar con el adulto.

Los niños tienen este impulso imparable de juego que no se detiene nunca ante la posibilidad de tocar y experimentar con alguna cosa interesante, y el agua en especial ejerce una gran atracción en los más pequeños. No es malo jugar con el agua, ¡faltaría más! Pero hay un momento para cada cosa y el papel del adulto es aclararlo.

5. MOMENTOS DE TRANSICIÓN

Los momentos en los que pasamos de unas actividades a otras (de jugar a comer, de dormir a jugar, de estar en el parque a volver a casa, etc.) no

siempre son fáciles para los niños. Crear hábitos ayuda mucho a gestionarlos. Como ya hemos comentado anteriormente, si hay un ritmo regular y una orientación clara de los espacios y de las secuencias de los hechos, todo es bastante más sencillo. En cambio, si los espacios y los hechos cada vez son distintos, estas situaciones serán mucho más difíciles de gestionar.

Como los sentidos tienen un papel muy importante a la hora de recibir la información, pequeños rituales estables que dan indicaciones visuales, auditivas, táctiles, etc., son muy útiles. Si voy preparando la mesa, le pongo el babero, etc., la información de que es hora de comer va llegando de diversas maneras y será más fácil que el niño se prepare para el cambio. Igualmente, a la hora de ir a dormir, si me ve preparar la cuna, y si le doy un objeto que lo acompaña mientras duerme y le canto una canción, le ayudaré a irse preparando, y, si el orden siempre es el mismo, mucho mejor. Algunas personas asocian orden con rigidez, pero no se trata de ser rígidos, sino de entender que la regularidad ayuda.

Si hay algún momento especialmente difícil para el niño, puedo intentar encontrar algo que le guste y transformarlo en un hábito. Supongamos que nunca quiere irse del parque cuando es hora de volver a casa. Si yo sé que le gusta mucho empujar el cochecito, puedo adoptar esta acción como la forma de marcharnos del parque. Le puedo decir, por ejemplo: «Lucas, ya puedes empujar el cochecito hasta que lleguemos a casa». Alguien puede pensar que lo estoy manipulando, pero yo no lo veo así: le estoy ayudando a que le sea más agradable hacer algo que le cuesta. Sería negativo engañarlo para conseguir lo que me interesa; por ejemplo, diciéndole que dejaré que empuje el cochecito si nos marchamos del parque pero después no dejándole porque tengo prisa.

Me gustaría añadir algo respecto a estos momentos de transición en el ámbito profesional. A menudo me encuentro con que sin querer el adulto crea una situación de «vacío» en esos momentos, de forma que el niño no sabe qué hacer. Por ejemplo, en una situación de grupo, si los niños tienen que dejar de jugar y pasar a comer, la tendencia es que el adulto ordene todo el espacio e intente dejarlo todo recogido antes de cambiar a un ambiente

distinto, como sería la hora de comer. Entonces suele pasar que los niños todavía no pueden comer y tampoco se distraen haciendo otra cosa y, tal y como hemos comentado, les cuesta mucho «no hacer», sobre todo cuando tienen menos de tres años.

En una observación en el Instituto Pikler, me sorprendió ver que, antes del momento de comer, los adultos no lo dejaban todo recogido, solo guardaban una parte del material. De esta forma los niños podían continuar activos en el juego hasta el último momento. Así se reducían el malestar y los conflictos en estos momentos de transición, puesto que el cambio se hacía de manera gradual. También, dependiendo del grupo y de la edad, los podemos animar en la propia acción de preparar el ambiente nuevo; por ejemplo, preparando el espacio para dormir, cargando colchones, repartiendo mantas, baberos, servilletas, etc., con mucha organización y tratando siempre de evitar situaciones caóticas.

6. LOS NIÑOS VIVEN INMERSOS EN LOS SENTIDOS

Haciendo una observación en una escuela infantil pude presenciar una situación en la que una maestra preguntaba a un niño de dos años si quería comer. Los otros niños ya estaban dentro de la sala, sentados a la mesa, pero este niño en cuestión todavía estaba en el patio jugando. La maestra salió al patio y le preguntó: «¿Quieres comer?», pero el niño le dijo que no. En aquel momento pensé que yo no me fiaría del todo de su respuesta y le sugerí a la maestra que lo acompañara hasta la puerta de la sala para que el niño pudiera ver que los otros estaban a la mesa. Al ver a los otros niños sentados, al ver los platos y al ser alcanzado por el olor de la comida, entró en la sala y se sentó, dispuesto a comer. Este niño, cuando estaba fuera, estaba tan entregado al juego que no podía tomar la decisión de si quería comer o no. Los niños no viven, como nosotros, inmersos en la mente que proyecta hacia el futuro, están más *aquí y ahora*, inmersos en la experiencia sensorial.

En otra ocasión, acompañaba a una maestra que tenía dificultades en el momento de poner los zapatos a los niños antes de salir al patio. Era un

grupo de niños de dos años y, después de observar la situación, le propuse hacer una prueba. Primero le dije que no recogiera el material de juego antes de poner los zapatos. Ya hemos comentado en el apartado anterior que, si no tienen nada con lo que jugar, todo es más difícil. También le sugerí que, en vez de querer que todos los niños estuvieran listos para ponerse los zapatos, comenzara el proceso de uno en uno e invitara primero a los que estaban más disponibles. Poco a poco todos se acercaron para que les pusiera los zapatos. Dos o tres que estaban más animados en el juego, al cabo de un rato, se dieron cuenta de que era el momento de calzarse y, ellos solos, fueron a buscar sus zapatos y se los dieron a la maestra para que se los pusiera. Les llegaba la información, no por una consigna verbal como «ahora nos pondremos los zapatos», sino por la percepción sensorial de los movimientos y las acciones de su alrededor.

Otra situación muy típica que suele ser conflictiva es la hora de poner abrigos y chaquetas. Normalmente es difícil porque el niño, estando dentro del aula, no tiene frío y le cuesta abrigarse si tiene más bien calor. No les es fácil, como ya he comentado antes, avanzar mentalmente y pensar que afuera hará frío. En este caso, si en vez de decir «ponte el abrigo» me pongo *yo* mi abrigo, es mucho más fácil que él pueda captar qué haremos y todo resulta mucho más fluido.

Por lo tanto, puede ser una buena ayuda recordar que la información puede llegar por la vista (una imagen, un objeto, una acción), por el oído (no solo con las palabras, también puede ser un estímulo sonoro como una campana o una canción), por el tacto (tocando una parte de su cuerpo) e incluso por el gusto y el olfato.

7. UTILIZAR UN LENGUAJE PERSONAL

Cuando expresamos un límite, es tan importante lo que decimos como la forma en que lo decimos, y me gusta la propuesta de Jesper Juul de utilizar un «lenguaje personal». Cuando lo utilizamos, podemos ver que la comunicación se hace mucho más clara, directa y efectiva. De este modo hacemos que para los niños sea más fácil responder a la expectativa de los

adultos y atender a aquello que les estamos pidiendo.

Por ejemplo, imaginemos que un niño quiere saltar en el sofá. Para marcar este límite, decir «no se salta en el sofá» es muy distinto de decir «no quiero que saltes en el sofá», «no te puedo dejar saltar en el sofá» o «necesito que no saltes en el sofá». La primera frase no es personal, las siguientes sí. Cuando expresamos un límite de forma más personal estamos más implicados, nos *mojamos*, y el mensaje es mucho más directo y claro. Y también es más honesto, porque al fin y al cabo no es verdad que «no se salta en el sofá»: hay gente que sí lo hace. Soy *yo* (también puede ser un *nosotros*, claro) quien considera que no lo tenemos que hacer en nuestra casa. Estamos expresando un criterio, una posición y una necesidad personal.

Sin embargo, tenemos que vigilar con las frases como «no me gusta que saltes en el sofá», porque «pasamos la pelota» al niño. De acuerdo, no me gusta, pero... ¿qué tipo de mensaje le estoy dando? ¿Qué espero del niño, exactamente? Es como si quisiera elegir una película con un amigo y le dijera: «A mí no me gusta esta película». Con esta frase dejo abierto el mensaje. Podría completarlo diciendo: «No me gusta esta película, pero, como a ti te gusta mucho, no me importa verla», por ejemplo. Si cuando quiero ponerle un límite a un niño solamente digo que *a mí no me gusta*, le doy la responsabilidad de decidir si me quiere complacer o no y lo pongo en una situación incómoda. Si el objetivo es marcar un límite, le falta algo a este mensaje, porque uno podría decir: «Ah, de acuerdo, entiendo que no te gusta, que tienes un problema con esto de saltar en el sofá, pero ¿puedo saltar o no?». Podemos expresar que algo no nos gusta, pero, si lo que queremos es que el niño deje de saltar, hay que acompañarlo de un «necesito que dejes de saltar», por ejemplo.

También tenemos que ir con cuidado con frases como «estoy triste cuando saltas en el sofá» o «me haces enfadar mucho cuando saltas en el sofá». En estos casos, le hago responsable de mi bienestar emocional y ese es demasiado peso para un niño. El adulto se debe responsabilizar de su propio bienestar y expresar claramente sus necesidades, es el mejor modelo que puede dar de madurez emocional. Si no es así, las relaciones se hacen más complejas e insatisfactorias, porque entramos en el terreno de los chantajes

emocionales que hacen tanto daño.

De acuerdo con mi experiencia, la forma *necesito* ayuda mucho en el momento de poner límites. Como dice Jesper Juul, cuando ponemos límites estamos expresando, en realidad, nuestros propios límites. Es una forma muy honesta de comunicarlo porque realmente es el adulto quien, en este caso, necesita que el niño no salte en el sofá.

8. EVITAR EL NO Y PONER LOS LÍMITES EN POSITIVO

En el apartado anterior he dado algún ejemplo de frases como «necesito que **no** saltes en el sofá». En este apartado diré que aún lo podemos hacer mejor si evitamos el **no**.

Los niños, durante todo el primer septenio, están en plena actividad. Hacen cosas, se mueven, juegan, experimentan, investigan, tocan, remueven, etc. Es difícil para ellos no hacer nada, a pesar de que poco a poco van madurando y desarrollando capacidades que les permiten estar más rato quietos. Esta es una cualidad que necesitan para ir a primaria y estar un rato sentados escuchando a los maestros, por ejemplo.

En este sentido, siempre es interesante que el límite sea en positivo y se evite el *no*. Pongamos el ejemplo de una situación muy típica: es mucho más fácil para un niño responder a mis expectativas si le digo que camine despacio que si le digo «no corras».

Imaginemos la situación: abro la puerta de casa y el niño se prepara para salir corriendo. Todo su organismo está a listo para correr y yo le digo: «¡No corras!». Hacer caso a este límite es difícil, porque el niño no sabe qué hacer con el impulso de empezar a correr que vive dentro de él. En cambio, si le digo «ahora saldremos andando despacio» le es mucho más fácil hacerme caso, porque puede **hacer** algo, puede transformar el impulso de correr en otro movimiento: andar.

Lo mismo ocurre si le pido que hable bajito en vez de decirle que no grite.

A veces necesitamos ser creativos para encontrar la forma de transformar

un *no* en un límite positivo. Sobre todo es interesante prestar atención a las situaciones en las que de forma repetitiva solemos decir *no* para, a partir de ahí, buscar una alternativa.

Más de uno habrá vivido esa etapa en la que los niños muestran un especial interés en abrir la puerta de la nevera. No es que lo hagan a propósito, se interesan por abrir cualquier tipo de puerta, cajón, cortina, etc. Les gusta el gesto de abrir y también descubrir lo que hay adentro. La nevera no es menos interesante y a veces no se pueden resistir. ¿Cómo podemos poner un límite en positivo? Ute, en el prefacio de este libro, comenta la etapa en la que mi hijo Joan quería abrir la puerta de la nevera todo el rato y cómo yo, en vez de decirle *no* una y otra vez, le dije que siempre que necesitara abrir la puerta de la nevera se lo pediría a él. Fue una solución muy satisfactoria para todos: le encantaba encargarse de esa tarea.

No debemos tener miedo al *no*. No es una cuestión de que no tendríamos que decir *no* a los niños para no frustrarlos. A veces tenemos que decir *no*, ¡y no pasa nada! Es más, a veces es muy necesario decir *no*, sobre todo cuando hay un peligro para ellos o para los demás. Lo único que quiero destacar es que es importante recordar que, si se puede poner el límite en positivo sin decir un *no*, le facilitamos al niño que responda mejor a lo que le estamos pidiendo los adultos. No dejamos de poner el límite, pero lo transformamos en una indicación de algo que el niño puede **hacer**.

9. PONER LOS LÍMITES CON EMPATÍA

La empatía es un gran recurso a la hora de poner límites, hace que todo sea mucho más fácil y armonioso. La respuesta empática es la que surge cuando decimos algo o hacemos algún gesto para que el otro sepa que somos capaces de ponernos en su lugar y comprender lo que le está ocurriendo. Nos hacemos próximos, solidarios, y creamos una conexión.

Los resultados positivos de las respuestas empáticas se pueden experimentar claramente en la práctica, pero, además, nos los confirma la neurociencia. Álvaro Bilbao lo explica en su libro *El cerebro del niño explicado a los padres*:

«La razón por la cual la empatía es una herramienta tan poderosa es porque, cuando la persona escucha una respuesta empática, se produce en su cerebro un efecto maravilloso. El cerebro racional y el cerebro emocional sintonizan, y eso tiene un efecto calmante sobre el cerebro emocional. Esto ocurre gracias a que las respuestas empáticas activan una de las regiones que sirven de puente entre ambos mundos» (p. 113).

Una respuesta empática sería, por ejemplo, si un niño quiere un helado y no se lo podemos dar, decirle: «Veo que te apetece mucho un helado ahora mismo...» o «¡Ya sé que te encantan los helados y sobre todo ahora que hace calor!». Lo que pasa es que muy a menudo añadimos un *pero* demasiado rápido: «Veo que te apetece mucho un helado, *pero* ahora no te lo puedo dar» o «... *pero* ya sabes que entre semana no puedes comer helados». Si ponemos un *pero* tan rápido no hay tiempo para la empatía o la conexión, y es difícil que el niño se sienta comprendido. Suelo decir que estas son *falsas respuestas empáticas*.

La gran dificultad a la hora de dar respuestas empáticas es que muchas veces no estamos acostumbrados a conectar y reconocer *nuestros propios* estados emocionales, y eso, tal y como hemos comentado antes, nos hace estar fuera de «la lista». Si no puedo gestionar mis propias emociones es muy complicado ser empático con lo que está ocurriendo con otra persona.

También influyen los hábitos, que son difíciles de cambiar, y la falta de conocimiento, que provoca una falta de confianza en que esto pueda funcionar. No es fácil decir: «Veo que te apetece mucho un helado» y no añadir nada más, porque supone un cambio de hábitos importante, pero nos podemos entrenar. Cuando conecto con las ganas del niño de comerse un helado y con la frustración de no poder hacerlo, es bastante más probable que el niño se encuentre en mejores condiciones para gestionar su frustración. Es la misma respuesta del niño lo que nos confirma que esta forma de hacer funciona y así creamos un círculo que se retroalimenta en positivo.

Hace poco asesoré un jardín de infancia donde tenían la norma de que, cuando los niños traían juguetes de casa, los tenían que guardar en una

taquilla donde metían los objetos personales de cada niño. Lo hacían así porque los juguetes de casa solían provocar muchos conflictos y malestar en el grupo. Quiero aclarar que los juguetes de los que hablo no eran objetos de transición, no eran objetos personales que los niños necesitan para sentirse seguros y tranquilos, como pueden serlo los muñecos que los acompañan a dormir; estos los podían tener siempre que los necesitaran.

Haciendo una observación me encontré con una situación en la que un niño de unos dos años le decía a la maestra que quería su coche de juguete. La maestra le recordaba que el coche estaba guardado en su taquilla. El niño estaba desolado y no paraba de pedirlo. La maestra le decía que no le podía dar el coche, que los juguetes de casa tenían que estar guardados.

Pedí permiso a la maestra para intervenir con el objetivo de aportar algo nuevo a la situación. Me acerqué al niño y le dije: «Te gusta mucho tu coche, ¿verdad?», y él me respondió que sí. Conecté con su deseo y con su dificultad para renunciar al juguete, era una actitud empática. Después le expliqué: «Ahora está guardado».

Le comenté a la maestra que para ellos es más fácil aceptar el límite cuando somos empáticos, evitamos el *no* y hablamos en positivo. Y entonces le pregunté al niño: «¿Quieres ver el coche?». Me volvió a decir que sí y di paso a la maestra para que continuara la conversación. La maestra lo cogió en brazos, abrió la puerta de su taquilla y él pudo ver el coche ahí guardado. Verlo fue suficiente para él, en aquel momento. La maestra y el niño hablaron sobre el coche; él quiso ver también las taquillas de los otros niños y comprobar que sus juguetes estaban guardados.

Cuando empaticé y conecté con el niño, se me ocurrió que quizás si viera su coche le sería más fácil aceptar que no podía jugar con él en ese momento. Son pequeñas inspiraciones que tenemos cuando estamos en conexión. Al final el niño estaba bastante satisfecho. El cambio importante que le aportó bienestar fue que el adulto se dio un poco de tiempo para conectar con él, verlo, escucharlo y ponerse en su lugar.

Tras la observación tuvimos reunión con el claustro y pregunté a las otras maestras cómo gestionaban esas situaciones en las que los niños querían los

juguetes de casa que estaban guardados. Algunas maestras me explicaron que si los niños pedían sus juguetes con mucha insistencia al final se los daban. Fue interesante la discusión que se generó, porque quedó en evidencia que a veces pasamos de decir «no» a ceder cuando los niños son muy insistentes o cuando vemos que les cuesta aceptar la norma. Por supuesto que a veces merece la pena repensar las normas, pero, si realmente son necesarias, tenemos que ayudara los niños a integrarlas de la mejor forma posible. Si esa norma respondía a una necesidad de todos, si la presencia de juguetes generaba muchos conflictos en el grupo, si creaba un ambiente desagradable y conflictivo que al final afectaba a todos los niños o hacía subir el nivel de estrés del adulto, quizás merecía la pena mantenerla. Las respuestas empáticas son de gran ayuda cuando una norma es difícil para un niño. Y, además, si evito las frases negativas como «**no** te la puedo dar», «ahora **no** la puedes tener», «ya sabes que ahora **no** jugamos con esto», etc., ayudo aún más a disminuir el nivel de frustración del niño, tal como hemos comentado en el apartado anterior.

10. LAS AMENAZAS

Cuando nos vemos sin recursos y utilizamos las amenazas para hacer cumplir una norma, entramos en un terreno peligroso. Las amenazas que no se cumplen hacen mucho daño, porque destruyen la confianza que el niño puede tener en la palabra del adulto. La integración de las normas y reglas sociales no debe basarse en el miedo, debería ser un proceso normal y natural de aprendizaje. Es muy diferente recordar al niño una norma, o recordarle la consecuencia de traspasar un límite, que amenazarlo.

Podemos poner un ejemplo hipotético para verlo más claro. Imaginemos que a la hora de comer, en un grupo de niños, un niño de tres años se levanta constantemente de la silla y juega con los demás. Supongamos que en este caso el adulto necesita que el niño integre la norma de que, durante la comida, tiene que estar sentado sin jugar con los demás. El adulto lo puede amenazar diciendo, por ejemplo: «Si no paras, tendrás que comer antes que los demás, tú solo, como los pequeños». Pero el adulto nunca se atreve a

cumplir la amenaza porque cree que sería negativo para el niño. En esta situación, el niño capta dos mensajes que no nos interesan: primero, que el adulto lo está amenazando con algo que es malo para él; y, segundo, que lo que el adulto dice que hará, no lo hace nunca. El niño quizás ya ha oído esta amenaza muchas veces, sabe que el adulto no la cumplirá, así que no atiende a lo que le está pidiendo. Como el niño no le hace caso, el adulto, desbordado, quizás le acaba pegando un grito o una bronca, o haciendo un gesto crispado o una mirada enrabiada. El niño se detiene de golpe, se sienta y come porque probablemente se ha asustado con la actitud y el estado emocional alterado del adulto. El descontrol emocional que vive el adulto es fruto de la sensación de impotencia, generada por el hecho de sentirse sin recursos, puesto que no puede cumplir las amenazas que había hecho.

Pero, en la misma situación, el adulto puede tener una actitud totalmente distinta. Si el adulto considera que la comida es un momento importante del día, y quiere que sea agradable para todo el mundo, un momento en el que los niños puedan alimentarse bien y comer a gusto, tiene que buscar otra solución. Sabe que es un proceso de aprendizaje y entiende que este niño todavía no ha podido integrar la norma de estar sentado durante la comida porque así lo manifiesta. Quizás este niño necesita más atención y, si come él solo antes, el adulto podrá prestársela. Y se lo expresa: «Veo que es un poco difícil para ti estar sentado durante la hora comer y he pensado que quizás necesitas comer con más tranquilidad. Me he organizado para que puedas comer antes y así puedo estar contigo». Estamos hablando de una situación en la que el *hecho* puede ser exactamente el mismo: a un niño al que cuesta seguir la norma a la hora de comer si está en grupo le ofrezco poder comer antes que los demás. Pero la experiencia vivida en la primera situación es una amenaza y llevarla a la práctica sería un castigo, mientras que en el segundo caso la experiencia es de ayuda. El adulto no se enfada en este caso porque no se siente impotente, al contrario, proactivamente empatiza y crea unas condiciones más favorables para el niño. Como cree que la medida que propone es buena y positiva no le cuesta nada llevarla a la práctica y el niño vive la experiencia de que haya un adulto de referencia que lo conoce, lo escucha, lo cuida y busca maneras de ayudarlo.

11. LOS PREMIOS

Hay quienes piensan que los premios son importantes para reforzar los comportamientos positivos. Yo, en cambio, soy del parecer de que para convivir en sociedad debemos cumplir unas normas, cooperar y ser respetuosos con los demás, y que no tenemos que recibir ningún premio por comportarnos así. El premio en realidad es el bienestar de todos, el mío incluido. Cuando creo bienestar a mi alrededor me siento bien conmigo mismo y con los demás.

Cuando entramos en dinámicas de *si haces esto te doy aquello* nos complicamos la vida. Imaginemos, por ejemplo, que convivimos varias personas en un mismo espacio y tenemos una norma que establece que no se puede gritar en los espacios interiores porque molesta y es desagradable. Si en esta situación le doy un caramelo a un niño para que deje de gritar, me arriesgo a que aprenda que, gritando, puede conseguir caramelos. En este caso, más que dar un premio al niño si deja de gritar, simplemente le tengo que recordar la norma y expresar el límite: «Aquí dentro no podemos gritar, haríamos demasiado ruido» o «Necesito que hables más bajito, cuando gritas me duele la cabeza», por ejemplo. Si el niño deja de gritar, le tengo que reconocer que colabora conmigo y darle las gracias: «Gracias, me va muy bien cuando me hablas más bajito». Si el niño no deja de gritar aunque le recuerde la norma y le ponga el límite, quizás tiene que haber alguna consecuencia. Ya hablaremos de las consecuencias más adelante.

De todos modos, tenemos que ser capaces de entender que ir asumiendo las normas y respetando los límites es un proceso y que al niño le supone un **esfuerzo**. Considero muy positivo que el adulto le reconozca este esfuerzo que hace y que lo exprese con palabras, sobre todo cuando hay un cambio en positivo en alguna situación que antes le costaba. Los niños, como nosotros, no necesitan premios, pero sí **reconocimiento**.

Supongamos que un niño ha integrado la norma de no coger las cosas de los demás sin pedir las. En este caso le podemos simplemente describir lo que hemos visto y decir: «He visto que hoy le has pedido el juguete a tu amigo». O, cuando un niño finalmente me ayuda en una tarea que le había pedido

antes, también le puedo decir: «Hemos doblado la ropa muy rápido con tu ayuda, ¡me ha ido muy bien!». Y a veces una sonrisa o una mirada amorosa de complicidad es suficiente.

Pero no deberíamos hacerlo de forma automática, ni por sistema, ni como táctica. Nuestro reconocimiento debería ser auténtico, porque si es falso o vacío no tiene sentido y los niños lo notan.

En relación con los estudios, lo veo de la misma forma. Hay padres que premian a sus hijos cuando sacan buenas notas. Si un niño o un adolescente no saca buenas notas, hay que ayudarlo y no castigarlo, porque esto significa que tiene alguna dificultad, sea de aprendizaje o emocional, como puede ser una apatía o falta de interés. Si saca buenas notas le tenemos que reconocer el éxito y el esfuerzo, pero no hay que premiarlo, ellos ya se sienten bien consigo mismos cuando tienen éxito. Si le quiero comprar una moto o un teléfono, que sea un regalo independiente de las notas. ¿Un joven que está pasando por malos momentos o tiene dificultades para estudiar no se merece un regalo? Quizás el esfuerzo mental y emocional que hace para superar la situación es superior al que hace el que saca buenas notas.

12. ALABAR

Podemos enlazar la cuestión de los premios con el tema de si hace falta alabar a los niños para que se sientan queridos y reconocidos. De hecho, alabar podría ser considerado como un premio que damos verbalmente, también con la idea de reforzar una actitud o un comportamiento.

Un aspecto muy importante para construir una buena autoestima es tener la experiencia de que **somos importantes** para las personas con quienes tenemos un vínculo. Cuando algo es importante para nosotros, ponemos interés en ello, así que, si el adulto está presente y observa qué hacen los niños con un interés auténtico, está contribuyendo a mejorar su autoestima.

En cambio, estar alabando constantemente no hace subir la autoestima. Si estoy siempre repitiendo «¡qué bonito!», «¡qué bien lo haces!», «¡qué simpático eres!», etc., solo creo una dinámica en la que el niño estará siempre

pendiente de si el adulto aprueba y está satisfecho con lo que hace. Esta situación genera desconfianza en el niño, porque no sabe si lo que expresa el adulto es realmente auténtico.

Supongamos que el niño hace un dibujo que le ha costado mucho esfuerzo y del cual está orgulloso, y, cuando se lo enseña al adulto, la reacción de este es decir: «¡Oh, qué dibujo tan precioso!». Si al día siguiente el niño hace un dibujo muy rápido que no le gusta del todo y cuando se lo enseña al adulto recibe la misma respuesta, quizás se puede sentir un poco desorientado. Aquí lo realmente importante no es si el dibujo es bonito o no, sino la experiencia del niño. Los niños no dibujan para que el dibujo sea bonito. A menudo les basta con ver que el adulto se interesa de verdad por el dibujo que le enseñan. Podemos hacer algún comentario; por ejemplo, decir que hemos visto que ha estado mucho rato dibujando, que le ha costado mucho trabajo, que ha dibujado muchas cosas, etc., sin emitir un juicio sobre si es bueno o bonito lo que ha hecho.

Pero no tenemos que arriesgarnos a perder la espontaneidad por miedo a alabar. Cuando hay un hábito, cuesta mucho esfuerzo cambiarlo y necesitamos tiempo y práctica. Podemos probar una forma distinta de actuar y lo iremos integrando poco a poco. Por ejemplo, si el niño está jugando y hace una torre, en vez de elogiarlo puedo decir: «He visto que has construido una torre»; o cuando consigue subirse a una escalera, en vez de alabar, puedo decir: «Te veo ahí, arriba del todo de la escalera». Las descripciones pueden ser una buena forma de conectar con el niño si no nos sentimos incómodos con ellas. La descripción supone que estoy presente y me he interesado por lo que ha hecho el niño, por eso nos ayuda. Y, a veces, ni siquiera hace falta decir nada, solo una mirada de complicidad puede ser suficiente.

13. CASTIGOS Y CONSECUENCIAS

La idea que hay detrás del castigo es hacer sufrir a alguien para que aprenda que no tiene que hacer algo que hace o que ha hecho en algún momento. Si una persona ha actuado mal, ha hecho algo que va contra las normas, se la castiga para que no vuelva a hacerlo. Antes se asumía que el sufrimiento

físico era una estrategia más para educar a los niños y, por lo tanto, el castigo físico estaba aceptado con normalidad. Hoy en día es difícil que alguien defienda públicamente el castigo físico porque está claramente considerado como violencia y abuso. Pero el castigo sin violencia física todavía se utiliza muy a menudo.

Por ejemplo, supongamos que un niño pega a su hermano más pequeño y se le castiga con un día sin mirar los dibujos animados. Le dejamos sin algo que le gusta, le hacemos sufrir, de alguna forma, para que no vuelva a hacerlo, para que aprenda que si pega a su hermano le pasará algo malo.

Me he encontrado con personas cuyos recuerdos de ser castigadas estaban asociados a una sensación de rabia e injusticia. Normalmente, la experiencia de ser castigado va acompañada de sufrimiento y malestar porque, justamente, ese es el objetivo del castigo. Personalmente, creo que ese niño que ha pegado a su hermano lo ha hecho porque todavía no sabe gestionar los conflictos de una forma más positiva, como veremos con más profundidad en el capítulo 6. Si lo castigo sin mirar los dibujos, ¿lo ayudo a controlar mejor sus emociones y sus impulsos? No, es evidente que dejar de mirar los dibujos no le da mejores herramientas para gestionar los conflictos, y por eso algunas personas somos del parecer de que los castigos no educan. Ese niño castigado seguramente sentirá rabia e impotencia.



Le recuerdo la norma tantas veces como haga falta y, si es necesario, me acerco y, con amabilidad, acompaño mis palabras con una acción que haga de barrera para detener su gesto

Las consecuencias, tal y como las entiendo, responden a un paradigma

completamente diferente y actúan de otro modo. Con una consecuencia, el adulto nunca quiere hacer daño, ni humillar o escarmentar al niño con el fin de educarlo. **Con las consecuencias no hay intención de hacer sufrir al otro, lo que se busca es ayudarlo.** Si ese niño enfadado le está haciendo daño a su hermano pequeño, tiene que haber alguna consecuencia, porque nuestro papel, como adultos, es vigilar que los dos se sientan seguros y protegidos en casa. Una consecuencia posible, en este caso, sería detenerlo y separarlo del hermano. Como él solo no puede frenar el impulso de hacer daño, el adulto lo para.

Para que una consecuencia sea realmente diferente de un castigo, el adulto no puede tener la intención de hacer sufrir al niño. Si el adulto está desbordado y enfadado por la actitud del hermano mayor, quizás lo querrá castigar, aunque sea de forma inconsciente, y el propio gesto de separarlo puede ser vivido por el niño como un castigo. En cambio, si el adulto actúa desde la calma y la empatía, si expresa que entiende que al niño le está costando gestionar la situación y que lo quiere ayudar a reencontrar la tranquilidad, el niño posiblemente no llevará mal ser apartado de su hermano.

En un jardín de infancia presencié una situación muy interesante en relación con el tema de las consecuencias. Había un espacio, dentro del edificio, habilitado para poder jugar con arena. La arena estaba en recipientes, encima de unas mesas y al alcance de los niños. Tenían la norma de que no podían tirar arena al suelo, de forma que solo se podía jugar con ella dentro de los recipientes. Había un niño de dos años que jugaba con mucho interés. En algún momento tiró arena al suelo y el adulto le recordó la norma («no tirar arena al suelo»), lo cogió de la mano, lo acompañó a buscar un cepillo y una pala y le hizo recoger la arena y volverla a poner en la caja.

El adulto, siguiendo los criterios propios de aquella escuela, consideraba que la consecuencia adecuada para que el niño integrara la norma era hacerle recoger la arena.

Desde mi punto de vista, si los niños fueran mayores (por ejemplo, de

primaria), tener que recoger sería una consecuencia muy adecuada. Hay una norma, los niños la conocen y saben la consecuencia de transgredirla: si tiras arena al suelo tienes que ir buscar el cepillo y la pala, recoger la arena y volver a ponerla en la caja.

Pero ¿qué pasa con un niño de dos años? Está en un momento en el que aprende muchos comportamientos por imitación. El adulto es quien da el modelo, así que, cuando la arena está en el suelo, yo, como adulto, la recojo. Siempre que hay arena en el suelo, la recojo, no importa si se ha caído o si alguien la ha tirado. Así es como los niños integran este comportamiento, de forma natural, desde la imitación de una acción o de un gesto.

Por otro lado, les puedo ayudar a integrar una norma, recordársela; a un niño de dos años le puedo decir: «Necesito que juegues con la arena solo dentro de las cajas». Le recuerdo la norma tantas veces como haga falta y, si es necesario, me acerco y, con amabilidad, acompaño mis palabras con una acción que haga de barrera para detener su gesto de tirar la arena.

¿Cuál sería una consecuencia posible, en esta situación, si un niño no es capaz de seguir la norma? Por ejemplo, le podría decir que no puede jugar con la arena si la tira al suelo todo el rato. Pero lo tendría que hacer desde la comprensión, mostrándole que entiendo que todavía le cuesta seguir la norma. No me enfadaría con él, todavía no le haría reparar lo que ha hecho. Yo soy quien recogería la arena.

Me parece que esta actitud es más educativa para esta etapa. En la situación que yo observaba, el niño claramente no quería recoger la arena y la situación fue un poco violenta porque sutilmente se le forzó a hacerlo. Al fin y al cabo, recoger era como un castigo suave, porque recoger como lo hace el adulto todavía no tiene sentido para un niño de dos años. En esa edad todavía no están en el momento de hacer algo con una finalidad externa, como recoger para dejar ordenado. Si recogen lo hacen solo por placer, porque disfrutan del gesto de recoger. Lo hacen por hacer, simplemente; cuando quieren. Por eso, cuando nos ven recoger a nosotros, algunos niños a veces nos quieren ayudar, porque, para ellos, es como un juego. Pero aprender que *tenemos que recoger* para dejarlo *ordenado* solo lo podrán hacer

más adelante, cuando sean lo suficiente maduros, sobre todo a partir de los cinco años.

Una cosa es ayudarlos a integrar una norma (esto lo hacemos en todas las edades), y otra muy distinta es hacerles asumir la responsabilidad de lo que han hecho y obligarlos a repararlo. Esto no lo tendrían que hacer antes de los tres o cuatro años, y en cambio es importante que lo hagan más adelante, sobre todo en la etapa de la primaria. Por supuesto, desde el respeto, con firmeza y cumpliendo las condiciones de «la lista».

Muchas veces queremos obligar a niños de dos años a asumir la responsabilidad de sus acciones, en una edad en la que todavía no tienen recursos, y dejamos de hacerlo cuando sería más importante, con niños de nueve o diez años o con adolescentes. A menudo actuamos así porque a los adultos nos es más fácil hacerlo cuando tienen dos años, pero en realidad es mucho más importante hacerlo cuando son mayores.

Volvamos al caso del niño que pega a su hermano e imaginemos que le decimos que no se lo podemos permitir porque le está haciendo daño. El niño que pega tiene que recibir un mensaje muy claro sobre el hecho de que está rompiendo una norma importante de convivencia. Pero supongamos que el hermano mayor solo tiene dos o tres años. Tenemos que entender que el «mayor» también es pequeño, y apartarlo para que se tranquilice sería suficiente como consecuencia. Y es el adulto quien atiende al hermano pequeño en lo que haga falta. Si el niño que pega es un poco mayor, por ejemplo, si ya tiene más de cinco años, podemos buscar, además, una consecuencia reparadora, como ayudar al adulto a curar el daño que le ha hecho a su hermano, o hacer algún otro gesto para ayudarlo.

Cuando los niños todavía no tienen una conciencia clara de ellos mismos, como puede ser antes de que utilicen el *yo*, quien repara las situaciones tiene que ser el adulto, y así da el modelo. Cuando los niños son mayores y empiezan a ser capaces de ponerse en el lugar del otro, sobre todo pasados los cinco años, es importante que cuando transgredan las normas puedan reparar este hecho con una consecuencia. Esto implica que, activamente, el propio niño haga algo para reparar el daño que ha causado. Esta experiencia

de poder reparar, cuando llega en el momento adecuado, es muy positiva para los niños, porque les hace saber que, dentro de ellos (¡igual que dentro de nosotros, por supuesto!), no solo viven impulsos destructivos o transgresores, también vive la posibilidad de reparar, y esto claramente mejora la autoestima.

En un pueblo que conozco, hace unos años, unos niños rompieron una pared pequeña que había en la entrada de una escuela de música. A la profesora que llevaba la escuela le supo muy mal y unos días después se enteró de que lo habían hecho unos niños del pueblo que tenían alrededor de doce años y que, además, eran alumnos suyos. Avisó a los padres para hablar y, cuando les explicó lo que había pasado, su primera reacción fue decir que sus hijos no lo habían hecho. Exculparlos y sobreprotegerlos no ayuda a educarlos. Cuando finalmente se pudo confirmar que sí que lo habían hecho ellos, los padres le dijeron a la profesora que no se preocupara porque ellos pagarían todos los gastos de la reparación. Y ahí quedó la cosa: ni una disculpa y ninguna consecuencia. Me sorprendió que esos padres no se cuestionaran qué habían aprendido sus hijos de aquella experiencia.

La mejor forma de gestionar la situación seguramente habría sido hacerles reparar la pared con la ayuda de un albañil. Habría implicado un esfuerzo, las consecuencias que reparan siempre suponen un esfuerzo, pero seguramente esos niños habrían aprendido que hay consecuencias cuando hacemos alguna transgresión que perjudica a otras personas, y también habrían aprendido que tenían una capacidad de reparar que ni ellos mismos conocían. Como he dicho antes, esto mejora la autoestima y nos hace sentir bien con nosotros mismos.

Si la consecuencia puede tener relación directa con los hechos, como en este caso en el que se me haría reconstruir la pared que he destruido, mucho mejor. Pero esto no siempre es posible, y a veces tenemos que ser creativos para buscar la mejor acción reparadora en las circunstancias en que nos encontramos. La dificultad es que a menudo poner un castigo es más fácil que elaborar una buena consecuencia, y todavía es más fácil no poner ni castigos ni consecuencias. Así que volvemos, como siempre, a «la lista». Para pensar una consecuencia y llevarla a la práctica necesito tiempo,

disponibilidad, creatividad, energía, calma, confianza, seguridad, etc.

14. LÍMITES EN LA ETAPA DE LA IMAGINACIÓN

Cuando los niños ya están en la etapa de la imaginación, el uso de imágenes es un recurso muy interesante a la hora de poner límites. Suele ser más fácil para ellos entender una indicación o una norma si la pueden transformar en una imagen.

Durante un tiempo hice una sustitución en un espacio de juego donde había la norma de que se entraba al baño sin juguetes. Así que los niños, si tenían juguetes en las manos, los tenían que dejar fuera, antes de entrar. Sabemos que, a veces, les cuesta mucho dejar según qué juguetes, aunque sea solo un momento. Puede ser porque un juguete les gusta especialmente, porque no quieren interrumpir el juego, porque lo quieren conservar y evitar que otro niño lo pueda coger o por alguna otra razón.

Me encontré con una situación en la que dos niños de cuatro años querían entrar al baño con unos taburetes con los que jugaban a simular que eran coches. Cuando les recordé que tenían que dejar los taburetes antes de entrar, mostraron mucha resistencia y no querían hacerlo de ninguna forma. Entonces recordé el recurso de la imaginación y les dije que tenían que aparcar los coches antes de entrar, y les indiqué dónde estaba el «aparcamiento». Rápidamente cambiaron el chip, integraron la imagen de los «coches que se tienen que aparcar» y de repente todo fue muy sencillo.

15. CUIDADO CON EXCITARLOS

Ocurre a menudo que los adultos interpretan un estado de excitación como signo de que los niños están contentos porque se ríen, de forma que buscan excitarlos para que estén contentos. En este sentido, si el adulto es quien provoca este estado de excitación, cree que *él* es el responsable de su alegría, y esto le produce satisfacción y le hace subir la autoestima. Desde mi experiencia, es una situación que se da más con personas que no están tan presentes en el día a día de los niños, como padres que están muchas horas

fuera de casa, abuelos, tíos, etc.

Un día, una madre me dijo que había observado que su hijo de un año se mostraba más contento con su padre y con sus abuelos que con ella, porque le decían cositas y jugaban con él; dijo que ella no lo hacía tanto y que por eso dudaba de si tenían una buena relación. Me contó que estaba con él cada día y que solía dejarlo tranquilo. Le pedí que me describiera un poco cómo veía a su hijo y me dijo que era un niño que jugaba mucho, que se mostraba seguro, tranquilo y satisfecho. Le dije que estas son características que demuestran que un hijo está muy bien y que no lo estaría tanto si no tuviera una buena relación con la persona que lo acompañaba en su día a día, que en este caso era ella. Es bonito que nos lo pasemos bien juntos, es muy saludable compartir momentos de risa, pero los niños no necesitan estar riendo todo el rato, también necesitan estar tranquilos.

A veces los adultos van más allá y los excitan en extremo. Estoy hablando de actividades que promueven los propios adultos, como lanzarlos hacia arriba, hacer guerras de almohadas, hacer cosquillas, etc. Cuando iniciamos este tipo de actividades puede ser que los niños pequeños se exciten de manera exagerada. La excitación es un estado alterado, no necesariamente significa bienestar. Puede, por el contrario, significar un estado de estrés, y reír y gritar pueden ser mecanismos del organismo para descargar esa tensión. En esas situaciones se puede dar que, poco rato después, el adulto quiera que los niños se tranquilicen porque al final se crea un ambiente caótico y desagradable. La cuestión es que, cuando los niños están desatados, les cuesta mucho volver a calmarse. Necesitarán su tiempo y quizás el adulto no tenga tanta paciencia y acabe enfadándose. Tenemos que ser conscientes de que los niños, durante la etapa de infantil, están muy expuestos al ambiente, tienen los sentidos muy despiertos y se pueden excitar fácilmente, así que proveer un ambiente calmado suele ser lo más beneficioso.

En una ocasión, haciendo una observación en una escuela infantil, comprobé que excitarlos puede ser muy perjudicial para según qué niños. Se trataba de un grupo de niños de dos años y estaban haciendo una actividad de música dirigida por un adulto que venía expresamente a hacerla una vez a la semana. El adulto cantaba y tocaba la guitarra y los niños tenían que

participar de alguna forma concreta según las letras. Una de las canciones era bastante animada y los niños se tenían que levantar y bailar haciendo diferentes movimientos y acciones. El adulto esperaba que al final de la canción los niños volvieran a sentarse tranquilos para escuchar la siguiente propuesta. Algunos niños pudieron calmarse y sentarse cuando se acabó la canción, pero no todos. Justamente había un niño que preocupaba a la maestra por su impulsividad y porque provocaba dificultades y conflictos en el grupo. Tal y como cabía esperar, el niño no pudo tranquilizarse y sentarse una vez terminó la canción. Estaba bastante excitado y ese estado era resultado evidente de la propuesta del adulto. El profesor de música miró a la maestra, que estaba dentro del aula, pidiendo ayuda porque quería continuar con su actividad. La maestra sintió que tenía que hacer algo y le dijo al niño que si no quería participar en la actividad podía salir al patio. Pero el niño no quería marcharse ni quería salir al patio, lo único que le pasaba era que él, por sí solo, no era capaz de rebajar el nivel de excitación en el que se encontraba para responder a la expectativa del adulto. Este niño de dos años no podía ser consciente de cómo se sentía, no podía saber cuál era la causa de su estado ni, por supuesto, tenía herramientas para gestionarlo. Como el niño decía que se quería quedar en el aula, la situación todavía se hizo más violenta y al final la maestra lo obligó a salir para que el profesor pudiera seguir con su programa.

En esa situación, se dio prioridad al bienestar del adulto y no era importante la frustración que vivía el niño ni lo que pasaba con su autoestima. ¿Era tan importante la actividad que merecía la pena pagar ese precio? Desde mi punto de vista, no, en absoluto. La música puede estar presente en la vida de los niños de otras formas, sin provocarles ningún malestar, a ninguno de ellos, porque todos y cada uno de los niños necesitan y tienen todo el derecho del mundo a sentirse bien consigo mismos, aunque tengan más impulsividad, por ejemplo. No los tenemos que exponer a situaciones que acaben de confirmar una imagen negativa de ellos mismos que les haga percibir que no pueden gestionar sus impulsos y que al final siempre «se portan mal».

Es diferente moverse y jugar con vitalidad y energía que estar excitado. El

estado de excitación provocada artificialmente por el adulto puede incitar a los niños a hacer cosas que no queremos que hagan. Aquí ya no se trata de poner límites, sino de no crear situaciones que los inciten, de alguna forma, a «portarse mal».

16. ESTAR SEGUROS DE LO QUE LE ESTAMOS PIDIENDO AL NIÑO

Solamente cuando existe seguridad y claridad interna podemos expresar el límite también de una forma muy clara que le facilite al niño responder a nuestras expectativas.

En una ocasión, iba en coche con una familia. El padre conducía, la madre iba en el asiento del copiloto y su hijo de dos años, Pablo, iba en la sillita del coche del asiento de detrás, a mi lado. A Pablo, como a tantos otros niños, no le gustaba ir en coche atado a la sillita, pero lo había aceptado bastante bien. En un momento dado, el padre detuvo el coche porque la madre tenía que salir. Pero Pablo no sabía que ese era el plan, así que, cuando el coche se detuvo, se desató para poder bajar él también. Como solo bajaba la madre, el padre necesitaba que Pablo se volviera a atar, y aquí empezó un pequeño problema. El padre seguía conduciendo y Pablo iba desatado. El padre le iba diciendo que se atara, pero Pablo no le hacía caso.

Entonces el padre me preguntó: «Ahora, ¿qué tendría que hacer?». Esto significa que él no estaba seguro de cómo tenía que actuar, y sin seguridad no podía transmitir a su hijo un mensaje claro. Yo le pregunté si para él era importante que Pablo estuviera atado en la sillita y me respondió que sí, por su seguridad y también porque él no quería exponerse a recibir una multa. Entonces le dije que le tenía que expresar con claridad lo que necesitaba. Este pequeño diálogo ayudó al padre a sentirse seguro de lo que quería pedirle a su hijo. Entonces paró el coche, salió, abrió la puerta de detrás, le dijo a Pablo que necesitaba que estuviera atado y lo ató. El niño lo aceptó y se acabó el conflicto. En el momento en que el padre salió del coche, tenía tan claro qué quería que le pudo dar un mensaje inequívoco: tenía que ir atado, no había otra opción. No hubo crispación, ni violencia, ni gritos, ni reproches. Solo un

mensaje claro derivado de la seguridad del padre.

17. UN EJEMPLO PRÁCTICO: UNA MACETA EN EL COMEDOR

Este es un ejemplo que pongo a menudo en los cursos y talleres porque muestra una situación muy concreta en la que mucha gente se ha encontrado en algún momento. Propongo que nos imaginemos que un niño de un año y medio se encuentra una maceta con una planta en el comedor. Le pongo una edad de un año y medio para crear una situación algo más compleja, porque el niño, siendo tan pequeño, no puede entender todavía muchas cosas y tampoco ha podido desarrollar muchas herramientas sociales.

Una de las muchas cosas que puede hacer el niño ante una maceta es coger un poco de tierra y tirarla. Lo hace porque sigue fielmente ese impulso de crecer, desarrollarse, experimentar, manipular, etc., que vive dentro de él. O sea, el niño hace lo que le toca hacer y está todo perfecto, desde su punto de vista. Pero quizás los adultos tienen un problema con esto que hace el niño. Como ya hemos dicho anteriormente, no hay una única forma correcta de poner límites, igual que no hay una ley universal que nos diga cuál tiene que ser la norma en este caso. Puede haber varias normas basadas en diferentes criterios que siguen diferentes circunstancias. Así que nos podemos encontrar con varias situaciones.

- a.** Quizás hay personas que consideran que el niño no debería tocar la tierra para que no perjudique a la planta y deciden quitar la maceta de su alcance. Así pues, apartar la maceta sería una primera posibilidad.
- b.** Otra persona podría considerar que la planta no sufrirá excesivamente y que es importante que el niño pueda experimentar, y le permitirá continuar con su actividad. De esta forma, dejar hacer al niño sería otra posibilidad.

c. Después tenemos el caso del adulto que no quiere que el niño toque la tierra y cada día espera que no lo haga. Pero el niño, día tras día, tira la tierra porque le gusta muchísimo ese juego. Esta actitud del adulto es muy problemática, porque implica que estamos constantemente «luchando contra la realidad» y construyendo unas expectativas que, una y otra vez, se ven frustradas. Cuando el adulto se siente frustrado e impotente es probable que acabe estresado y enfadado, por este motivo esta no es una buena opción.

d. Todavía nos queda una última posibilidad: si el adulto quiere que el niño no toque la tierra de la maceta, puede decidir que esa es una buena oportunidad para ayudarlo a integrar una norma. La cuestión ahora sería ver cómo hacerlo, cómo poner este límite, cómo expresarlo, etc.

Con excepción del caso c), que jamás será una buena solución, las otras opciones pueden ser buenas en diferentes circunstancias, pero solo con la opción d) pongo realmente un límite al niño.

Con todo lo que hemos estado comentando en los apartados anteriores, ya tenemos muchas herramientas e indicaciones que nos pueden ayudar en el momento de llevar a la práctica esta última opción, así que este ejemplo nos servirá para hacer una pequeña prueba.

Ya he comentado en varios fragmentos de este libro la importancia de estar en condiciones de hacer correctamente el trabajo de poner límites. Así que, para llevar a la práctica la opción d), el primer paso sería «afinar el instrumento» y observarnos a nosotros mismos para ver si tenemos tiempo, energía, disponibilidad, paciencia, tranquilidad, etc. En definitiva, tendría que hacer un repaso a nuestra famosa «lista» del capítulo 2, porque si no estoy en condiciones más vale que aparte la planta o le deje hacer al niño.

Si quiero que el niño integre el hábito de cuidar las plantas, tengo que empezar dando ejemplo y asegurarme de que me vea cuidándolas y respetándolas. Pero, cuidado, esto no será suficiente en esta situación, con un niño tan pequeño: si imita el gesto de cuidar las plantas, como me verá tocando, removiendo, cortando, arrancando, etc., él actuará igual desde la

imitación. Por lo tanto, tocará, removerá, cortará, arrancará... como el adulto, pero sin la madurez necesaria para cuidarla realmente. ¡Será todavía más peligroso para la pobre planta! Pero a largo plazo sí que aprenderá del modelo que doy, y, cuando cumpla las condiciones y tenga la madurez necesarias para hacerlo, seguramente la cuidará. Así que, en este caso, además de dar ejemplo, tendré que poner el límite.

Reviso, después, si tengo claro cuáles son mis criterios y cuál es la norma que quiero que integre el niño. Si al adulto le falta claridad será muy difícil para el niño respetar el límite que se le está marcando. Supongamos que observo al niño tirando tierra y voy dando vueltas al asunto y buscando soluciones, pensando que la planta sufrirá pero que quizás no mucho, que el niño se lo está pasando muy bien pero que quizás soy demasiado permisiva, que le tendría que enseñar a cuidar las plantas pero que quizás es demasiado pequeño para entenderlo, etc. En este caso, el adulto duda, y cuando hay duda yo digo que «hay niebla». ¿Qué pasa cuando la niebla es espesa? Pues que nos desorientamos. Cuando el adulto duda mucho en el momento de poner límites, esta falta de claridad es vivida por los niños como un tipo de niebla que les provoca desorientación. Así que, antes que nada, tengo que intentar aclararme para poder expresarme con seguridad.

Me pregunto, después, si tirar la tierra de esa maceta, en ese momento, es una necesidad vital para el niño y, si entiendo que no lo es, pongo el límite con seguridad. Reconozco como algo positivo, no obstante, el impulso de jugar del niño y le ofrezco una alternativa; por ejemplo, que tenga un espacio con tierra o arena donde manipularla con libertad. Soy también empática y lo expreso: «Veo que te interesa mucho este juego con la tierra», por ejemplo.

No doy largas explicaciones sobre por qué no puede tirar la tierra esperando que deje de hacerlo cuando lo comprenda. Pongo el límite utilizando un lenguaje personal y, si puede ser, evitando el *no*, y le digo, por ejemplo: «Necesito que dejes la tierra dentro de la maceta, puedes jugar con la arena del arenero, si quieres».

Si el niño tiene tanto interés que le cuesta reaccionar a lo que le estoy pidiendo, le ayudo a retener el impulso acompañando mis palabras con un

gesto firme y amable que haga de barrera entre él y la tierra.

Si es demasiado difícil para el niño y veo que no es capaz de resistir la tentación de remover la tierra, quizás tiene que haber una consecuencia, como apartar la planta o acompañar al niño a otro espacio.

También quiero añadir que es importante hablar con los niños de tú a tú, nos tenemos que poner físicamente a su altura y utilizar un tono de voz agradable, sin gritar. Esto ayuda a que el mensaje les llegue mucho mejor y, al mismo tiempo, nos permite darles un ejemplo de buena educación.

Para terminar este capítulo, comparto una situación que viví en un jardín de infancia donde hacía un asesoramiento. Los niños jugaban en el patio y yo observaba y acompañaba a la maestra. Había un niño de dos años que tiraba tierra del patio afuera, a la calle, por los agujeros de la reja. Justamente era un niño con quien tenían ciertas dificultades en relación con los límites, y la maestra me preguntó qué debía hacer en esa situación. Le pregunté cuál era la norma, si tenían una norma sobre «tirar tierra a la calle», y ella me dijo que nunca habían hablado del tema. Así que le pregunté qué le parecía a ella, si tenía que dejarle hacer o decirle algo. Como a ella le parecía que no era conveniente que tirara tierra a la calle, le dije que le podía expresar el límite. Pero cuando la maestra le dijo que no tirara la tierra afuera, el niño no le hizo caso y continuó haciéndolo. Entonces le propuse a la maestra que lo expresara en positivo, que dijera algo que él pudiera hacer. Ella le dijo que podía tirar tierra dentro del patio, pero el niño tampoco paró. Le dije que se acercara y que le indicara el lugar concreto donde quería que tirara la tierra, pero seguía sin ser suficiente. Finalmente le dije: «Acércate y dile que tú **necesitas** que él tire la tierra aquí dentro, hablando con calma e indicando el lugar con un gesto». Entonces el mensaje era tan claro, honesto y palpable que el niño la miró tranquilamente y finalmente hizo lo que la maestra le estaba pidiendo. ~

CAPÍTULO 5

SITUACIONES ESPECIALES



1. EL MOMENTO DE COMER

Es muy delicado hablar de límites en relación con la comida. Personalmente, en esta cuestión me identifico totalmente con la visión pikleriana, que cree que es importante respetar la autorregulación del niño y garantizar que no come más de lo que le pide el hambre ni más de lo que le apetece. Así que, desde esta visión, nunca se tendría que forzar a los niños a comer, ni tampoco insistir o distraerlos para que coman. Entienden que el momento de comer tiene que ser un momento de placer. Esto no significa que el niño tenga que comer **todo** lo que le apetece, ni comer **siempre**, o de **cualquier manera**, lo que le apetece.

Cuando respiramos, el aire entra directamente en nuestro organismo, no lo podemos evitar. Pero, en relación con el beber y el comer, tenemos una «puerta». Si el niño no abre la boca, los alimentos y la bebida no pueden entrar, y esto implica que el niño tiene la capacidad de cerrar la boca si no quiere comer o beber. Cuando todavía son muy pequeños y no saben expresarlo con palabras, esta es una señal muy clara de que no quieren comer ni beber.

Desde la perspectiva pikleriana, cuando los niños empiezan a comer alimentos triturados debemos esperar a que abran la boca antes de introducir la cuchara. Me parece que esta actitud es muy básica para establecer unas buenas bases de respeto en el momento de la comida. No entraré en más detalles sobre esta cuestión porque no es el objeto de este libro, pero recomiendo encarecidamente conocer las orientaciones que proponen desde la visión pikleriana sobre cómo actuar durante el proceso de introducción de la comida sólida, porque la forma en que lo hacemos juega un papel importante en relación con los hábitos que se instalan desde el inicio. En el

libro *Claves de la educación Pikler-Lóczy* aparece el artículo «Del biberón a la autonomía», escrito por la doctora Mária Vincze, donde se explica con detalle todo este proceso desde la perspectiva del Instituto Pikler. Y, para las familias, recomiendo especialmente las indicaciones de Magda Gerber, que están también inspiradas en la visión pikleriana (se recogen en la bibliografía del final del libro).

Si el niño no quiere comer o beber y no abre la boca, puede que el adulto respete su voluntad, pero también puede que reaccione de otras formas a este comportamiento. Por ejemplo, puede ser que el adulto se preocupe y que la preocupación dé lugar a una sensación de impotencia: ¿cómo haces comer a alguien que no quiere?

La impotencia suele ir seguida por la frustración y la rabia, por eso la frontera de la violencia en los momentos de comer no está muy clara. No es fácil admitirlo, pero muy a menudo la traspasamos, porque hacer comer a alguien que no quiere siempre es violento. Si pusiéramos a un adulto en esa situación, este carácter violento se vería claramente, pero se lo hacemos impunemente a los niños porque creemos que está justificado. La dificultad está en la sensación de impotencia que experimenta el adulto, porque él carga con la responsabilidad de la supervivencia del niño, puesto que el adulto es, al fin y al cabo, quien le proporciona alimento. Suele ser una experiencia bastante visceral e inconsciente, difícil de gestionar, por eso cuando los momentos de comer generan situaciones complejas es bueno pedir ayuda a alguien que, con más perspectiva, pueda aportar un poco de luz.

He podido observar, varias veces, que, cuando el adulto se preocupa en exceso y descarga en el niño su ansiedad para que coma, provoca que se le quiten las ganas de comer al propio niño. Cuando podemos restaurar la tranquilidad y la confianza del adulto, el niño finalmente puede reconectar con su propio deseo de comer y vivir ese momento como algo positivo.

Algunos adultos, con la buena intención de ser respetuosos, tienen el hábito de preguntarle al niño qué quiere comer. Lo podemos hacer en algún momento puntual; por ejemplo, a partir de los cuatro años podemos

preguntar a los niños qué quieren que les preparemos en su cumpleaños, pero creo que, en general, durante esos años todavía no están preparados para tomar continuamente este tipo de decisiones y no les tenemos que dar tanta responsabilidad. Si el niño manifiesta que un alimento que le damos no le gusta, nunca lo tenemos que forzar a comerlo y podemos buscar alternativas. Pero el adulto es quien se tiene que hacer responsable de lo que al niño le conviene comer siguiendo los criterios que le parezcan más adecuados.

Así que, desde mi perspectiva, el tema de los límites en el momento de comer nunca pasará por forzar al niño a comer en general, ni tampoco por hacerle comer algún alimento en concreto o una cantidad determinada.

Por otro lado, el momento de la comida está siempre contextualizado dentro de un marco cultural con unos hábitos y unas normas que los niños tienen que integrar. No hay una forma universal de comer, ni tampoco unas normas universales sobre cómo se tienen que comportar los niños en el momento hacerlo, pero **siempre hay una cultura detrás**; no comemos de forma instintiva, como los animales.

Por supuesto, las formas son diversas: sabemos que hay gente que se sienta en el suelo para comer, otros se sientan a la mesa y hay quienes comen de pie; algunas personas comen con las manos y otros con cubiertos o palillos; algunas familias comen todos a la vez y otros por turnos; algunas culturas comen plato único y otras comen tres platos.

Pero, sea cual sea la forma de hacerlo, estas son situaciones para las cuales el niño tiene que aprender e integrar unas cuantas normas, y los límites, a la hora de comer, sirven para ayudarlo a integrarlas. Por ejemplo, el niño tiene que aprender a sentarse a la mesa si en una casa o espacio educativo se come de este modo. También puede ser que se coman algunos alimentos con las manos, como el pan o la fruta, y otros con cubiertos, y esta es otra norma que el niño también tendrá que integrar.

Desde la visión pikleriana, que comparto, el momento de comer no es un

momento de juego. Así que cuando el niño quiera manipular el alimento como un objeto de exploración y juego también le pondremos un límite y le recordaremos la norma. Lo hacemos así justamente porque pensamos que es más difícil que el niño coma bien si juega con la comida. Intentamos darle mucha libertad de juego y un ambiente rico de oportunidades para explorar en otros momentos y no consideramos necesario que juegue con la comida.

Un punto muy importante es que este camino de ir integrando las normas tiene que ser un proceso gradual y que, en este proceso, se evite al máximo pedir respuestas que los niños no sean capaces de dar. Por ejemplo, si le doy la cuchara antes de que tenga la motricidad fina lo bastante desarrollada, si lo siento para comer cuando todavía no está preparado para aguantarse solo, si le ofrezco una sopa muy líquida que es difícil de sostener con la cuchara, etc., le estoy dificultando que responda de forma adecuada a mis expectativas y no se sentirá del todo competente.

Hay una situación que he podido observar algunas veces y que refleja esta prisa del adulto por promover la autonomía de los niños: el adulto ofrece la posibilidad de que los niños se sirvan la comida ellos mismos. Pero, si los niños aún no tienen suficiente madurez, se van sirviendo la comida y no encuentran nunca el momento de parar. Todavía no están en condiciones de servirse la cantidad de comida que necesitan porque se dejan llevar por el placer del gesto, de la acción de servirse la comida, que es tan interesante que no pueden parar! Entonces el adulto tiene que corregirlos, controlarlos y poner límites, y los niños pueden sentir que han fracasado y no han cumplido las expectativas del adulto.

Me encuentro a menudo con familias que me preguntan qué tienen que hacer cuando los niños tiran la comida al suelo. Una de las normas a la hora de comer tendría que ser que no hicieran esto. ¿Por qué lo hacen? Quizás están jugando, porque tirar cosas para ver cómo caen es una manera de experimentar que forma parte del desarrollo del juego y es muy natural que la quieran explorar. Pero ¿cómo pueden comer si tiran la comida al suelo? Por eso, como decía antes, es mejor que no jueguen con la comida. Si es este el caso, les tendríamos que poner el límite y recordar la norma. Por ejemplo, le puedo decir que ahora es hora de comer, que podrá jugar cuando haya

acabado. También podemos observar si quizás juega porque ya no tiene hambre, si es así ya no tendría sentido alargar la comida. A veces nos tenemos que preguntar si tirar la comida al suelo es una forma de expresar que ya ha dado varias señales de que no quiere comer más y ya no sabe cómo decirlo para que el adulto le haga caso. Si es este el caso, lo que tenemos que hacer es estar más atentos y respetar al niño y su derecho a decir que ya no quiere más.

Otra situación que se da a menudo es cuando, por miedo a que el niño no coma, el adulto busca mil estrategias para hacerle comer, sea como sea. Por ejemplo, puede que sustituya la comida por algo más apetitoso, haga uso de algún dispositivo electrónico, como los móviles o las tabletas, para distraerlo, le deje jugar o le deje pasear por la casa mientras el adulto va detrás dándole la comida.

Cuando se junta la falta de confianza en que el niño coma la cantidad que necesita con la dificultad para poner límites claros a la hora de comer, nos podemos encontrar con este tipo de situaciones. Es importante saber que estas situaciones se pueden reconducir para que el momento de comer sea más tranquilo y agradable para todo el mundo y, al mismo tiempo, ayude a crear buenos hábitos de alimentación.

Quiero compartir ahora un caso que observé y que es un buen ejemplo sobre cómo poner límites en el momento de comer en un contexto de grupo.

En un grupo de niños de dos a tres años, en un jardín de infancia, es la hora de comer y se come en dos turnos. Los niños están cansados e inquietos, porque han pasado la mañana en la ludoteca del barrio (ya hemos comentado que, a veces, los cambios de ritmo se pagan).

Joel tiene dos años y normalmente come en el primer turno. Está sentado en una mesa y lleva un juguete en la mano mientras los demás van comiendo. En la escuela tienen la norma de que para sentarse a comer no pueden llevar juguetes. La maestra le pide el juguete y le recuerda la norma. Joel se lo da, pero no es fácil para él gestionar la frustración y, enfadado, se tumba en el suelo. La maestra le pregunta si quiere comer y él responde que no, así que ella le retira el plato de la mesa. Cuando Joel lo ve, se vuelve a

sentar. La maestra le vuelve a preguntar si quiere comer y él repite que no. Entonces Joel empieza a tocar la comida del plato del niño que tiene delante y la maestra le hace sentarse a su lado. Joel dice que tiene sed y bebe agua; mientras, los demás niños comen. Todo se hace desde la calma y Joel está tranquilo. Cuando los demás han terminado de comer, todo el grupo del primer turno sale al patio y dan paso al segundo turno. La maestra le enseña a Joel que los otros niños están comiendo y le pregunta si quiere comer con el segundo turno. Cuando ve a los demás, duda, pero finalmente acepta. Sugiero a la maestra que le ponga poquita cantidad de comida en el plato por si no tiene mucha hambre. Joel se lo termina todo y pide repetir.

Este es un caso en el que fácilmente habríamos podido caer en una situación de desgaste y conflicto, y, en cambio, se expresaron los límites y se recordaron las normas desde la calma, y todo el mundo quedó satisfecho.

Y es importante recalcar que en ningún momento el adulto se enfadó, ni tampoco forzó a Joel o insistió en que comiera.

Me gustaría añadir algunas palabras sobre un tema muy sensible, polémico y controvertido: el concepto de *pecho a demanda*. Lo quiero hacer dentro del contexto de este libro porque es un tema que está directamente relacionado con el que nos ocupa.

Amamantar es algo extraordinario. Como madre, tuve la suerte de poder vivir la experiencia y estoy muy agradecida por ello. Pero hay algunas ideas y algunas prácticas actuales vinculadas con el amamantamiento con las que no comulgo. Por ejemplo, la que se relaciona con el uso indiscriminado del pecho ante el malestar del niño. No quiero crear ahora una lucha ideológica, solo compartir un punto de vista.

Seguramente hay diversas interpretaciones sobre qué significa *pecho a demanda*, pero, desde mi punto de vista, entiendo que dar pecho a demanda significa amamantar siempre que el niño tiene hambre. Amamantar siempre que el niño tiene hambre es muy importante, especialmente al principio, cuando el bebé todavía no tiene un ritmo regular y cuando la madre todavía está adaptándose y conociendo al niño. Por eso no es conveniente seguir un ritmo rígido de horarios. Durante este proceso, puede ocurrir que no estemos

seguros de si el niño llora de hambre o por algún otro motivo, y quizás alguna vez le damos leche y no era hambre lo que tenía. No se trata de tener que acertar siempre en darle lo que necesita, no nos tenemos que preocupar por eso, este es un proceso gradual de ir conociéndonos y afinando la percepción para saber qué le pasa al bebé.

Pero hay personas que entienden que *pecho a demanda* significa amamantar siempre que el niño llora o necesita consuelo. El acto de succionar puede tener un efecto sosegador en el bebé, así que claramente es una forma de tranquilizarlo. Pero supongamos que el niño llora porque le está costando digerir la leche y tiene malestar estomacal. Si yo le doy más leche, se tranquilizará un momento, porque podrá descargar la tensión succionando, pero al poco rato volverá a encontrarse mal. Sería más interesante intentar descubrir la causa del malestar y ayudarlo a reencontrar la calma yendo a la raíz del problema; por ejemplo, en este caso, proporcionar calor con una pequeña bolsa de agua caliente podría ayudar.

No quería dejar de hablar de este tema porque me he encontrado con **muchas** familias en que, a la larga, cuando los niños ya tienen uno o dos años, dar el pecho para consolar se convierte en un gran inconveniente a la hora de gestionar la frustración del niño. El ser humano tiene la capacidad de desarrollar otras muchas formas de reencontrar la calma, incluso de muy pequeño: quizás una palabra, un abrazo, una caricia o una mirada pueden resultar efectivas. Cuando le doy el pecho al niño para consolarlo, le estoy dando alimento y estimulación oral, estoy creando el hábito de mamar siempre que necesita consuelo, y entiendo que fomentar esta asociación no es una buena idea.

Ya es bastante difícil gestionar la frustración cuando no le damos al niño lo que quiere, pero esto se puede convertir en un gran conflicto para las madres cuando lo que el niño quiere es mamar. Hemos comentado antes que a partir de cierto momento los niños empiezan a querer cosas, y mamar puede entrar dentro de este abanico de deseos que llegan a tener. Pero, en este caso, gestionar el deseo del niño es más complejo porque, si la madre no le puede dar el pecho cuando se lo pide, porque no está disponible o porque

le parece que no es un buen momento, a menudo siente que le está negando algo esencial al niño. Me he encontrado con algunas madres que se sienten tan impotentes en esos momentos que acaban dando el pecho sin quererlo. Estas situaciones pueden generar mucha insatisfacción y malestar, así que es importante intentar reconducirlas, puesto que no es necesario, en absoluto, llegar a esos extremos. Son situaciones que piden un proceso gradual y respetuoso con el niño, porque no es nada fácil cambiar un hábito, pero que con paciencia y atención se pueden reconducir.

Para terminar este apartado sobre el momento de comer, quiero hablar de las golosinas. Chocolate, bombones, caramelos, patatas fritas, helados, etc. Estos alimentos son tentadores y el deseo es una fuerza potente. ¿Cómo podemos ponerle freno?

Este no es un libro sobre alimentación, así que no daré mi opinión sobre si los niños tienen que comer golosinas, qué cantidades o con qué frecuencia. Estos son criterios que varían, forman parte de la cultura de un pueblo, de una familia, de una casa, etc. A menudo, los abuelos, los amigos o los vecinos tienen criterios diferentes e incluso puede ser un tema que genere conflictos. Antes no había tantas opciones ni tantos criterios y era más sencillo. En un mismo pueblo había hábitos bastante parecidos, y, si comías en tu casa, en casa de los abuelos o en casa de los vecinos, lo que se consideraba una comida adecuada no variaba demasiado. Ahora, con tantas ideas y tendencias diferentes en relación con la comida y la salud, todo es bastante más complejo.

Supongamos que a un niño no le conviene comer chocolate. Cuando, internamente, el adulto está convencido de que no es conveniente para la salud de su hijo comer chocolate cada día, el límite lo pondrá como adulto que asume la responsabilidad de la salud de su hijo, lo hará desde el amor y el respeto. Si tiene claro qué le conviene, puede poner unas normas claras, como por ejemplo que en su casa solo hay chocolate los fines de semana. También puede ser que un niño, por motivos de salud, no pueda comer nunca chocolate. En este caso la norma está clara: de momento, no puede comer chocolate en ninguna circunstancia. Para los niños es muy duro no poder comer cosas que les gustan, pero, con empatía, el adulto los tiene que

ayudar a superar estos momentos de dificultad. Los niños tienen que poder expresar el deseo, la frustración, el enfado, todo lo que sienten.

La gran clave para gestionar el tema de las golosinas es la seguridad, la claridad y la confianza de los adultos en el momento de poner el límite, y la capacidad de expresarlo de forma adecuada. Expresarlo con empatía, desde la calma y evitando el *no*: «Ya sé que te gustan mucho los helados, están muy ricos. Cuando haga más calor comeremos uno».

En el libro *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y escuchar para que sus hijos le hablen*, las autoras hacen una sugerencia muy interesante que es muy efectiva cuando los niños ya están en la etapa de la imaginación: concederles los deseos en la fantasía. En este caso, podríamos decir, por ejemplo: «Ay, sí..., un helado de chocolate ahora... ¿Tú cómo lo querrías? Yo lo querría doble, con nata y lleno de guarniciones de todo tipo...».

2. MOMENTOS PARA DESCANSAR Y DORMIR

Los niños, cuando son pequeños, todavía no saben identificar los motivos de su malestar, y menos aún qué tienen que hacer para arreglarlo. Por ejemplo, cuando tienen hambre lloran o se quejan, porque se encuentran mal. El adulto, cuando ve que un niño tiene hambre, le da de comer, y el niño vuelve a estar bien. De este modo va aprendiendo, poco a poco, que cuando tiene este tipo de malestar, que es el hambre, puede comer y eso es lo que necesita para volver a estar bien.

Cuando están cansados, les pasa lo mismo: tienen malestar, pero no saben que se debe al cansancio y tampoco saben que, descansando, se sentirán mejor. Al principio es el adulto quien les tiene que ofrecer descanso cuando ve que están cansados. Del Instituto Pikler y los libros de Magda Gerber he aprendido los principios que explico a continuación, que me han ayudado como madre y también como profesional, y que recomiendo.

En el Instituto Pikler prestan mucha atención a los primeros signos de cansancio, porque cuando los niños están demasiado cansados sienten malestar y, además, les es más difícil descansar. Todos hemos tenido esa sensación de llegar a la cama tan cansados que no podemos conciliar el

sueño. Magda Gerber, cuando en sus libros habla del sueño, también transmite la idea de que es importante no esperar a que los niños estén demasiado cansados y que no debemos tener miedo a avanzarnos, porque no le podemos hacer ningún daño a un niño si lo enviamos a descansar cuando todavía no está cansado.

Cuando los niños sienten malestar, se quejan, y quizás lo expresan llorando. Así que, cuando un niño se encuentra mal porque está cansado, es posible que llore. Si el cansancio le provoca mucho malestar, quizás llorará mucho. En ese caso, ¿qué necesita el niño? Descansar. Este hecho puede parecer sencillo, pero a la práctica puede llegar a ser muy complicado por la dificultad que tiene el adulto a la hora de gestionar el llanto del niño.

El niño tiene que hacer un aprendizaje en relación con el proceso de dormir. Como hemos dicho antes, en un principio no sabe que cuando está cansado tiene un tipo de malestar que se va cuando descansa. Él solo vive intensamente el hecho de encontrarse mal. Necesita consolidar la experiencia de estar cansado y encontrarse mal y descansar y encontrarse mejor, una y otra vez, del mismo modo que, cuando tengo hambre y como, me siento mejor, cuando tengo sed y bebo, me siento mejor, etc. Así, poco a poco, va conociendo sus necesidades vitales y aprendiendo cómo las tiene que atender.

Tal y como hemos dicho en el apartado anterior, cuanto más coherente sea la respuesta del adulto, más interesante será el aprendizaje que hace el niño. Por ejemplo, si el adulto siempre reacciona con comida y cuando el niño tiene malestar este le da una galleta, ¿qué tipo de aprendizaje le está facilitando?

Pues, en relación con el cansancio, lo más coherente sería ofrecerle descanso al niño. ¿Y si sigue llorando? Está claro: si está cansado y le ofrezco descanso, quizás el malestar no se le va inmediatamente y continúa cansado cuando lo acuesto, y es muy probable que continúe llorando. Solo el adulto le puede transmitir esta seguridad de que ahora está cansado pero que puede confiar en que se le pasará el malestar cuando descanse. Sin embargo, si el adulto se agobia con el llanto y se pone nervioso porque no sabe qué hacer

para que pare de llorar, le es más complicado ayudarlo en este proceso. El adulto tiene que estar presente y disponible para acompañarlo desde la calma y la empatía.

Existe una cultura muy extendida de *hacer dormir* al niño. Desde la visión pikleriana se propone permitir que el niño haga de forma autónoma el paso de cerrar los ojos y entregarse al sueño. Es un verdadero regalo cuando uno no depende de nadie para poder descansar. Este paso se hace permitiendo que el niño llegue despierto a la cama. El adulto está ahí, lo acompaña, le da calidez, confianza y seguridad, pero no *lo duerme*, deja que sea él mismo quien haga este último gesto de cerrar los ojos y dormir.

Por último, es importante entender que podemos ofrecer un momento de descanso cuando creemos que el niño lo necesita, pero **no podemos obligarlo a dormir**. El ejemplo que propongo a continuación puede ayudar a aclarar este matiz.

En un espacio educativo para niños de tres a seis años, el equipo se planteó ofrecer un momento de descanso después de comer. A pesar de que en esas edades algunos niños ya no hacen siesta, consideraron que una pequeña pausa de descanso sería muy beneficiosa para todo el grupo. Eran jornadas de siete horas y pensaron que era demasiado rato sin ninguna pausa de tranquilidad y silencio. Los niños llegaban entre las 8:30 y las 9:00 h, jugaban mucho y, después de comer, hacia las 13:30 h, se podía notar que había cansancio. Algunos niños estaban muy excitados y acelerados, cosa que suele pasar cuando están cansados; había menos tolerancia a la frustración y aumentaban los conflictos. Era una situación de esas en las que podemos ver claramente que, a veces, lo que los niños quieren no es precisamente lo que les conviene. En este caso, querían saltar y correr, pero lo que más les convenía era un rato de tranquilidad.

Los maestros querían incorporar la propuesta de descanso desde una perspectiva respetuosa, pero sabían que quizás algunos niños pondrían cierta resistencia, y que a otros les costaría porque no estaban acostumbrados.

El primer criterio importante era que los adultos consideraban que ese

momento era positivo para los niños y que merecía la pena crear un ritmo regular de descanso. No querían obligarlos a dormir, así que la consigna era descansar: algunos se dormirían y otros no. Les prepararon un espacio acogedor con colchones (cada cual tenía el suyo) y pidieron que las sábanas y las mantas las trajeran de casa para que fuera más personal. Sabían que no es nada fácil para ellos estar quietos sin hacer nada, así que cada niño podía tener algún objeto que propiciara un juego tranquilo y silencioso: muñecos blandos, por ejemplo, para poder jugar y manipular individualmente. Los niños no tenían que estar tumbados, pero sí tenían que estar en su colchón. Esto duraba aproximadamente 15 minutos al principio, tiempo que se alargó hasta unos 20 minutos al final. Algunos niños dormían profundamente, algunos dormían un ratito y otros no dormían. Los adultos observaron que después de ese momento de descanso el ambiente era muy agradable y los niños jugaban muy satisfactoriamente. Pasados los 20 minutos, los que no habían dormido se levantaban y podían jugar libres por la sala, pero sin hacer mucho ruido.

Fue un proceso y al principio los adultos tenían que estar recordando las normas: no podían charlar, no podían salir de su colchón, etc., pero los niños las fueron integrando poco a poco.

No siempre es fácil para los niños el momento de descanso, pero hay recursos que pueden ayudar a gestionarlo; por ejemplo, dejar que los niños tengan un objeto que los acompañe, o buscar un ritmo regular y repetir algún ritual, como cantar una canción de cuna.

También es importante tener presente que la calidad del sueño está relacionada con cómo han pasado el día. Cuanto más tranquilos estén, cuanto más podamos ofrecerles un ritmo regular sin demasiadas situaciones de estrés y excitación, más probable será que descansen mejor. Por otro lado, debemos tener en cuenta que los niños necesitan actividad física, movimiento y juego libre, y estar al aire libre el tiempo suficiente para tener un descanso regenerador.

Y, como siempre, la empatía y la tranquilidad ayudan. Recuerdo una situación en un jardín de infancia en la que un niño estaba muy intranquilo

porque ese día no tenía el muñeco que le acompañaba siempre para dormir. Él se lo expresaba a la maestra: «Quiero a Mic». La maestra le decía: «No lo tienes, no te lo han traído», y el niño lloraba desconsoladamente. Sugerí a la maestra que simplemente le dijera: «Quieres a tu Mic, ¿verdad? Lo echas de menos, lo querías para ir a dormir. Hoy recordaré a tus padres que mañana te lo traigan». Después de estas palabras, a pesar del malestar que sentía, el niño se calmó y se dejó acompañar a dormir.

Y, finalmente, creo que uno de los problemas que tenemos en relación con el descanso de los niños es que los propios adultos, muy a menudo, no respetamos nuestras necesidades de descanso. Nosotros mismos no solemos tener un ritmo adecuado que equilibre la actividad y el descanso, y esto se lo trasladamos inconscientemente a los niños.

3. CONTROL DE ESFÍNTERES

Desde la visión pikleriana, el proceso de control de esfínteres es madurativo, lo hace el propio niño desde dentro y no depende de un entrenamiento hecho desde fuera por el adulto. Así, también en este aspecto, los niños necesitan tiempo y confianza para seguir su propio guion interno. Es un proceso complejo que supone madurez en muchos aspectos, no solo en el fisiológico.

Os recomiendo el artículo «El desarrollo del control de esfínteres y el interés del niño pequeño hacia las funciones corporales», de las doctoras Judit Falk y Mária Vincze, para profundizar en esta cuestión (encontraréis la referencia en la bibliografía).

Cuando el adulto no respeta el ritmo del niño e interviene, sea alabando, premiando, o presionando, metiendo prisas, criticando, etc., puede ocurrir que el hecho de hacer o no hacer uso del orinal o del váter se convierta en «moneda de cambio»: si, cuando hacen caca o pis en el orinal, los elogiamos y los premiamos, quizás aprenden que tienen que hacer caca o pis para satisfacer al adulto; y, a la inversa, si el adulto está decepcionado, si hace comentarios críticos o despectivos, o los castiga porque todavía no son capaces de controlar bien los esfínteres, también pueden aprender que

pueden *no* hacer caca o pis en el orinal para hacer enfadar al adulto. En situaciones como estas, el adulto puede tener la sensación de que el niño lo hace a propósito y que, por lo tanto, necesita límites. Pero es importante comprender que ha sido el propio adulto quien ha provocado una situación conflictiva, y es el adulto quien tendría que reconducirla adoptando una actitud más respetuosa y de confianza hacia el proceso madurativo del niño.

Normalmente, la cuestión del uso del orinal o del váter no tiene que ver con los límites, no es por falta de límites que el niño todavía no puede dejar los pañales. Los niños necesitan tiempo para hacer este proceso, y no es nada recomendable poner consecuencias ni positivas ni negativas para «educar» el uso del orinal.

4. PANTALLAS Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Uno de los elementos que provocan más dificultades a la hora de poner límites no existía hace relativamente poco: las nuevas tecnologías. En este campo ha habido, en poco tiempo, progresos vertiginosos y rompedores que han tenido un gran impacto social. Existe bastante material escrito sobre las nuevas tecnologías y la educación de los niños, pero no quería dejar de tocar este tema desde el punto de vista de los límites.

Cuando mis padres eran pequeños, existía la radio; cuando yo era pequeña, teníamos la televisión; después vinieron las películas en video y los videojuegos. Cuando mi hijo era pequeño, todavía no teníamos móviles con internet, ni tabletas, pero cada vez hay más oferta de pantallas en el mercado, con gran variedad de propuestas de consumo para niños y jóvenes, y no sabemos con qué nos encontraremos en un futuro cercano. No se trata de estar a favor o en contra de las nuevas tecnologías, sino de hacer una reflexión consciente y responsable sobre los beneficios y las desventajas de estos elementos durante las diferentes etapas de la infancia.

Cuando, hablando de los límites, profundizamos en las nuevas tecnologías, nos damos cuenta de que es un tema complejo, porque, tal y como nos explica Joseph C. Pearce en el libro *Evolution's End*, las pantallas pueden provocar una verdadera adicción. Poner límites cuando hay un

factor adictivo es **mucho** más complicado, tenemos que ser conscientes de ello, sobre todo si llevamos, como nos ocurre ahora, el objeto de adicción siempre encima, en el bolsillo.

Del mismo modo que ocurre con otras adicciones, no todos los niños tienen las mismas propensiones ni los mismos recursos para controlar el uso que hacen de las nuevas tecnologías. Continuamente oímos relatos de jóvenes que no son capaces de gestionar ellos solos el uso del ordenador, la tableta o el móvil; unos porque pasan demasiadas horas con ellos, otros porque hacen un mal uso, otros porque están atrapados en dinámicas de las redes sociales que no son sanas, etc. Y es responsabilidad de los adultos intervenir cuando vemos que necesitan ayuda.

El hecho de que las nuevas tecnologías sean adictivas hace que pueda llegar a ser muy difícil, para un niño que está enganchado a ellas, la prohibición «a palo seco» de mirar pantallas, sin que haya nada para sustituirlas, y por eso solo poner límites puede provocar una reacción bastante negativa. Aquí nos encontramos, otra vez, con que **el adulto tiene que hacer un trabajo**: tiene que dedicar tiempo y energía a ayudar al niño que se encuentra en esta situación. Lo que mejor puede sustituir a las pantallas es la disponibilidad del adulto: básicamente, la disponibilidad para hacer algo juntos, como puede ser ir a pasear, cocinar, jugar a un juego de mesa, contar un cuento, hacer manualidades, construir algo, plantar un huerto, etc. Es importante que este nuevo espacio sea un momento de encuentro, de disfrutar de estar juntos, y es muy necesario que el adulto sea proactivo en este proceso.

En este sentido, el adulto tiene que estar dispuesto a prescindir él también de las pantallas en algunos momentos; en primer lugar, para dar ejemplo y ser un modelo, y, en segundo lugar, para estar presente y acompañar al niño en su dificultad. En mi casa, cuando mi hijo, a partir de los doce años, ya hacía uso de los juegos electrónicos y del móvil, solíamos tener un día de la semana sin pantallas; lo llamábamos «día libre de pantallas». Pero yo también me incluía en él, no era solo mi hijo quien tenía que hacer el esfuerzo, y aprovechábamos el día para hacer otras cosas juntos.

Creo que los hábitos y las experiencias vividas durante los primeros siete años de vida pueden ayudar en este sentido. Es muy importante que los niños tengan integrada la experiencia de que es posible estar bien y satisfechos sin pantallas, que tengan esto registrado en su interior. En nuestra casa, cuando mi hijo era pequeño, las pantallas no estaban presentes en la vida cotidiana de la familia. Como he dicho antes, soy consciente de que esto, ahora, seguramente sería más complicado de conseguir. Cuando él estaba en una casa donde había televisión, videos o juegos electrónicos, tenía muchas ganas de utilizarlos y nunca se lo prohibimos. Pero en cuanto volvíamos a casa ya no pensaba en ellos, porque no había asociado estos elementos con su experiencia del día a día.

Tenemos que recordar siempre «la lista»: cuanto más complicada sea la situación, y puede llegar a serlo mucho, más necesario es que estemos disponibles y tranquilos, que seamos empáticos y respetuosos, que tengamos claridad, seguridad, perseverancia, imaginación, etc. Y, cuando vemos que nos faltan herramientas, tenemos que buscar ayuda.

Hemos dicho en varios apartados de este libro lo importante que es construir una relación de confianza con los niños y que el vínculo con el adulto es lo que ayudará a gestionar los límites y las frustraciones que aparecerán. Si estamos atentos y respetamos sus necesidades vitales, otra cosa que tenemos que saber es que, a partir de cierta edad, el hecho de no sentirse diferentes de los demás puede ser una verdadera necesidad. Sentirse incluidos en un grupo y poder comunicarse con libertad pasa a ser una necesidad vital para los jóvenes. Así pues, creo que, a partir de cierta edad, sería mejor llegar a acuerdos y compromisos para ajustar el uso de las nuevas tecnologías, en vez de solamente prohibirlas. Pero no considero que durante los primeros siete años de vida el uso de las nuevas tecnologías forme parte de las necesidades vitales de los niños, así que, cuanto menos expuestos estén a ellas, mejor.

5. ANTES DE SALIR DE CASA POR LA MAÑANA

Muy a menudo me encuentro con que las familias lo describen como un

momento difícil y desagradable que puede acabar en desgaste y enfados. Quizás tenemos prisa y tenemos que hacer varias cosas en poco tiempo: levantarnos, vestirnos, desayunar, etc. Quizás hay más de un niño implicado, y cada uno tiene diferentes necesidades. Normalmente, el adulto tiene compromisos que debe cumplir, como llegar puntual al trabajo, por ejemplo. Así que no es un momento fácil.

Cuando nos encontramos con momentos que son complicados día tras día, merece la pena tomarse un tiempo para reflexionar. ¿Qué está pasando? ¿Por qué siempre es difícil? ¿Qué puedo hacer yo para mejorar la situación?

Los **niños necesitan**, antes que nada, **que el adulto tenga claro** qué tiene que pasar entre que se despiertan y salen a la calle. Es trabajo del adulto planificar ese momento y expresar con claridad qué espera de los niños. Conozco a padres que no funcionan de esta forma. Son personas que se encuentran más cómodas sin planificar tanto su vida, les gusta más dejar que las cosas fluyan e ir improvisando sobre la marcha. Aquí la cuestión es preguntarse si esta forma de actuar está funcionando o no. ¿Qué significa que no esté funcionando? Significa que hay desgaste, estrés, mal humor o insatisfacción. Si funciona y todos se sienten cómodos con ella, no tenemos que darle más vueltas. Pero si no funciona y cada mañana es una lucha, podemos ponerle remedio. Esto pide una dedicación, un tiempo y una energía, pero merece la pena porque es una inversión en la calidad de vida del conjunto de la familia.

El adulto necesita crear una imagen clara de lo que espera de los niños desde que se despiertan hasta que salen de casa. Por ejemplo, debe tener claro si pueden estar un ratito en la cama antes de levantarse, si se tienen que vestir solos o con ayuda, si tienen que elegir o no la ropa, si se tienen que lavar la cara, si desayunan ya cambiados o en pijama, cuánto rato como máximo tendría que durar el desayuno, si pueden jugar un rato mientras esperan a que el hermano pequeño acabe de prepararse, etc. Hay muchos detalles y pueden pasar muchas cosas, cuanto más claro lo tenga el adulto más sencillo será todo. El adulto también tiene que valorar si ya se levanta él mismo con tiempo suficiente para hacerlo todo con calma o necesita

levantarse un poco antes.

No hay una forma correcta de organizar estos momentos, pero podemos prever que hay detalles que los pueden dificultar. Por ejemplo, cuando los niños miran dibujos, en general les cuesta parar; esta práctica podría ser, pues, una fuente de conflicto. Si un día desayunan en pijama y al día siguiente se les pide que se cambien antes de desayunar, quizás se quejarán. Si un día les dejamos elegir la ropa y al siguiente no porque tenemos prisa, será más difícil para los niños integrar la rutina de las mañanas, puesto que no sabrán exactamente qué se espera de ellos.

Si existe un orden establecido, estas situaciones son más sencillas de gestionar. Si hay rutinas, no tenemos que dar siempre tantas vueltas pensando qué hay que hacer en cada momento, porque todo el mundo ya sabe cómo van las cosas: por ejemplo, siempre nos sentamos a la mesa para desayunar con la ropa de salir a la calle.

Para profundizar en un caso, podemos examinar con más detalle la cuestión de desayunar vestidos o en pijama. El adulto debe decidir qué es lo más conveniente para el conjunto de la familia. No hay ninguna ley universal que diga si tenemos que vestarnos antes o después de desayunar, pero todo es más sencillo cuando todo el mundo sabe si se hace de una forma o de otra. Tampoco se trata de ser rígidos; quizás en una casa la costumbre es que de lunes a viernes desayunen vestidos y el fin de semana, cuando no hay prisa, desayunen en pijama, por ejemplo. Cualquier combinación puede estar bien, lo importante es, como decía antes, crear un ritmo que funcione para todo el mundo.

Después de interiorizar la idea de qué se hace por la mañana, el adulto tiene que poder expresarla con claridad. Es tan sencillo como decir: «A partir de ahora nos vestiremos todos antes de desayunar», y tener paciencia hasta que todos hayan integrado los cambios. A veces los niños necesitan un tiempo y les tendremos que recordar que ahora lo hacemos de otro modo.

En el proceso de ir construyendo esta imagen, el adulto también tiene que ser realista en relación con lo que está pidiendo a los niños. Por ejemplo, si cada día esperamos que un niño se vista solo y él no lo hace, nos lo tenemos

que replantear. Ya hemos hablado de esto: cuando una cosa no avanza tenemos que cambiar de estrategia. Quizás nos parece que puede vestirse solo pero en realidad es un trabajo demasiado pesado para él, quizá solo consigue vestirse a medias. También puede ser que, a pesar de que consiga vestirse solo, aproveche ese momento para que le presten un poco de atención y por eso le pida ayuda al adulto. Tenemos que observar atentamente la situación para entender con qué dificultades se encuentra el niño y cómo lo podemos ayudar.

Darles a escoger la ropa cada día también puede ser fuente de dificultades. A veces se pierden con demasiadas opciones y necesitan que les acotemos el abanico; por ejemplo, eligiendo entre solo dos opciones. O también podemos hablar con ellos en otro momento, con calma, pedirles que nos digan qué ropa **no** se quieren poner y acordar que no les haremos salir con esas piezas, pero que escogeremos nosotros entre las opciones que les parecen bien. Algunas elecciones no se las podremos permitir (por ejemplo, no podemos dejar que vayan vestidos de verano en invierno), pero esto se lo tenemos que dejar claro desde un principio y no nos encontraremos con el inconveniente en el momento de salir de casa.

Si hay más de un niño, también va muy bien establecer un orden regular para atenderlos por turnos, de forma que cada cual ya sabe cuándo estará con él el adulto.

6. UN ESPACIO DE JUEGO PROTEGIDO DURANTE EL PRIMER AÑO DE VIDA

A algunas personas les cuesta mucho la idea del parque como espacio de juego para los bebés, porque tienen la sensación de que los meten en una prisión o en una jaula. Yo, al contrario, tengo una experiencia muy positiva con los parques de juegos y por eso creo que merece la pena exponer mi punto de vista, inspirado en la visión pikleriana, reforzado por mi experiencia como madre y enriquecido por la experiencia de otras familias a las que he podido acompañar.

En el diccionario de la Enciclopedia Catalana encontramos que la palabra

parque está relacionada con un lugar, un espacio o un área delimitados.

También encontramos esta definición más específica: «Pequeño recinto protegido y de formas diversas donde se deja a los niños muy pequeños para que jueguen sin peligro».

¿Qué tiene de malo que los niños tengan un espacio protegido donde jugar sin peligro? De hecho, si les ofrecemos un espacio protegido, pueden jugar y moverse con más libertad, porque el adulto estará totalmente relajado. El parque, en realidad, no deja de ser un límite físico, y la verdad es que a menudo me encuentro con que las familias que tienen dificultades para aceptar la idea del parque también suelen tener dificultades a la hora de poner límites.



Si les ofrecemos un espacio protegido, pueden jugar y moverse con más libertad

Una cuestión importante está en el concepto *pequeño recinto*, que encontramos en la definición recogida anteriormente. ¿Cómo de pequeño es? ¿Cuánto espacio necesita un niño para poder desplegar todo su potencial de juego y movimiento durante el primer año de vida? Los parques más convencionales suelen ser demasiado pequeños. Emmi Pikler, en su libro *Moverse en libertad*, nos indica que en un espacio de, como **mínimo**, 2 m x 2 m (en un parque de estas dimensiones, incluso pueden caber dos niños) los niños tienen espacio para jugar, moverse y desarrollarse de forma satisfactoria. También es importante que el límite sea con barrotes y no con mallas, que no permiten una visión clara del exterior y que impiden que el niño pueda sacar las manos. Los barrotes también son muy útiles cuando los niños empiezan a ponerse de pie porque se pueden coger a ellos.

Se tiene que ir con cuidado de que las dimensiones de los espacios entre barrotes sean seguras para que no puedan pasar la cabeza y que la altura les permita tener la cabeza más alta que la valla cuando se pongan de pie.

También quiero comentar la parte de la definición en que se dice «se deja a los niños». Hay gente que asocia *dejar* con *abandonar* o *desatender*, o bien confunde *dejarlos* con *dejarlos solos*. Cuando les ofrecemos un espacio de juego protegido, no los estamos dejando solos, estamos ahí cerca, los podemos oír y estamos disponibles en caso de que nos necesiten.

La definición que he citado también hace referencia a la edad: ¿cómo de pequeños tienen que ser? A partir de los dos meses y medio o de los tres meses ya les podemos ofrecer un espacio de juego diferenciado de su espacio de descanso, y aquí empieza a tener sentido el parque. Cuando son más pequeños no necesitan un parque muy grande, pero, para no tener que hacer uno pequeño y después otro más grande, podemos poner algún elemento dentro del parque para empequeñecerlo si vemos que al principio el niño no se siente cómodo con tanto espacio.

Lo que es muy importante en relación con crear un espacio protegido de

juego para un niño es que el adulto lo vea como una cosa positiva y que lo integre como un elemento más dentro del ritmo regular del día del niño. El rato de juego en el parque tiene que situarse en un momento en que el niño no esté cansado ni tenga hambre; por ejemplo, a media mañana y a media tarde, para que esté en buenas condiciones para disfrutar de su actividad autónoma. O sea, no tiene que ser un espacio donde dejamos al niño cuando a nosotros nos va bien, cuando no lo podemos o no lo queremos atender, porque de este modo el niño lo asociará con una experiencia negativa y no querrá estar en él. Tiene que ser un espacio suyo, donde él pueda jugar y experimentar a gusto y con libertad y hacer grandes investigaciones en relación con su cuerpo, su movimiento y los objetos. Empezamos poco a poco, solo un ratito, porque es una experiencia nueva y, lentamente, si vemos que está satisfecho y a gusto en este espacio, podemos ir alargando el tiempo.

Y, por supuesto, tendremos que situar el parque en un espacio de la casa donde haya vida, como puede serlo el comedor, porque los niños no quieren estar apartados en una habitación, lejos del resto de la familia.

7. MOMENTO DE CAMBIAR PAÑALES, VESTIR Y DESVESTIR, Y BAÑO

Varias veces durante el día, y un día tras otro, vestimos, desvestimos o les cambiamos los pañales a los niños. Es un momento al que no solemos dar mucha importancia, pero que desde la visión pikleriana se plantea como una gran oportunidad para crear vínculos entre adulto y niño. Por lo tanto, tendríamos que facilitar que sea un momento de relación agradable y provechoso, y verlo también como una muy buena oportunidad de aprendizaje para el niño, sobre su cuerpo y sobre cómo nos relacionamos. Pero, como ocurre con otros momentos de interacción, estos también pueden complicarse y llegar a ser conflictivos. A menudo los adultos se encuentran con situaciones en las que los niños no quieren o directamente se niegan a dejarse cambiar los pañales, vestirse o cambiarse la ropa. Estas situaciones pueden llegar a ser bastante desagradables, porque el adulto se

puede encontrar con que no tiene recursos para gestionarlas y que tiene que obligar al niño a actuar en contra de su voluntad, y esto genera malestar a todos.



Emmi Pikler diseñó un cambiador pensado especialmente para facilitar que el niño esté activo y sea partícipe del momento

Emmi Pikler hizo una propuesta muy innovadora para gestionar estos momentos, y la quiero compartir porque me parece muy útil para hacerlos más agradables y provechosos. Daré una pincelada, pero os recomiendo, sobre todo a los profesionales de la educación infantil, hacer alguna formación sobre el tema o ampliar la información con la bibliografía referida a la visión pikleriana que encontraréis al final de este libro.

Normalmente queremos que los momentos de cambiar la ropa o los

pañales sean rápidos y duren poco, porque entendemos que no es un tiempo que se pueda aprovechar para nada en especial. En cambio, desde la propuesta pikleriana se entiende que es justamente lo contrario: queremos sacar el máximo provecho de estos encuentros. Emmi Pikler considera que la forma en que el adulto se relaciona con el niño en esos instantes desempeña un papel muy importante en hacer que el niño tenga una buena experiencia: el adulto tiene que estar presente y disponible y el trato tiene que ser respetuoso, tanto en la forma en que lo mira y le habla como en la forma en que lo toca. El niño es un ser sensible y no debería tener la experiencia de ser manipulado como un objeto. Un trato agradable le ayuda a sentirse más a gusto con su cuerpo, consigo mismo y con los otros en general. Si es un momento tan especial, el niño tendrá más ganas de que llegue.

Otro aspecto innovador de la propuesta pikleriana es que plantea una participación activa por parte del niño, como si fuera un diálogo en el cual él también tiene la palabra. Estamos acostumbrados a que los niños respondan de forma pasiva cuando están en el cambiador, que se tumben y que se dejen cambiar el pañal, la ropa, etc. Al participar activamente en la tarea, el niño la encuentra más interesante, se siente protagonista y tiene ganas de formar parte de ella, suele estar más dispuesto, más abierto y satisfecho, y de este modo se reducen los conflictos.

Emmi Pikler diseñó un cambiador pensado especialmente para facilitar que el niño esté activo y sea partícipe del momento. Lo podéis ver en la foto. Es un cambiador que permite que el niño se mueva, se tumbe, se gire, se siente o se ponga de pie o en la posición que quiera, porque tiene libertad de movimiento. Está protegido con barandillas para que sea seguro, así el niño puede moverse y participar activamente y el adulto no sufre por su seguridad. El adulto está activo y el niño también, y así se crea un diálogo. Cuando los niños ya son mayores y dominan mejor su cuerpo, los podemos cambiar directamente en el suelo, en un espacio preparado en un rincón, que en casa puede ser la habitación o el baño, con dos taburetes, uno para el niño y el otro para el adulto.

De todos modos, aunque tomemos estas medidas puede pasar que un niño tenga momentos de no querer cambiarse. Cuando esto ocurre, el adulto le

puede dar algo más de tiempo, pero está claro que no puede dejar de cambiarlo del todo por el bien del propio niño. Así pues, el adulto debe tener claro que lo tendrá que hacer. Pero ¿cómo podemos actuar en estos casos para hacerlo de la forma más respetuosa posible? Primero podemos expresar que entendemos que ahora no quiere cambiarse el pañal y que le podemos dar algo más de tiempo, si es posible. Después le avisamos de que ahora sí tenemos que cambiarlo, y le podemos dar a elegir entre ir hasta el cambiador él solo o ir en brazos. Es importante que los adultos sintamos confianza y tengamos la seguridad de que no le estamos haciendo nada malo. Y, si tenemos que coger al niño en brazos, continuamos siendo empáticos: le volvemos a decir que vemos que no le gusta pero que necesitamos hacerlo.

Otra cuestión importante es que no deberíamos obligar a los niños a vestirse solos: la autonomía, desde la visión pikleriana, tiene que ser fuente de placer y no una obligación. Lo harán cuando estén preparados para hacerlo. El respeto a la autonomía pasa por observar y darles espacio para que puedan tener iniciativa, para que puedan hacer intentos cuando quieren hacer algo por ellos mismos. Aunque no sean diestros del todo, aunque se tarde algo más, si en esos momentos de cambiar pañales y vestir y desvestir pueden aprender siguiendo su propio ritmo, estarán siguiendo un proceso gradual hacia la independencia. Normalmente hacemos lo contrario: pasamos de no dejarles hacer nada a obligarlos a hacerlo todo solos.

No busquemos ser eficientes y hacerlo rápido, aprovechemos esas tareas para relacionarnos con el niño y para que pueda aprender cosas interesantes sobre su cuerpo y desarrollar capacidades motrices, como ponerse y quitarse pañales, calcetines o zapatos, abrocharse botones, cordones, etc., cuando realmente se siente motivado y en situaciones significativas porque son reales. El proceso no tiene por qué alargarse mucho; de hecho, pasa a la inversa: como no «luchamos» con el niño, todo es más fluido. Parece una paradoja, pero, normalmente, si afrontamos estos momentos sin prisas, vamos más rápido.

Para terminar, quería comentar que es muy frecuente que en algún momento de este proceso los niños no quieran bañarse o lavarse la cabeza porque lo viven mal. Si os encontráis con esta situación, es normal, son

etapas que pasan y solo tenemos que seguir las pautas que hemos estado comentando: estar tranquilos, no preocuparnos, ser empáticos, decir que necesitamos hacerlo, dar dos opciones, etc. Cuando las situaciones se complican de forma exagerada, hablar con alguien nos puede ayudar a entender mejor las circunstancias y descubrir alguna estrategia más particular para ese niño en concreto. En relación con la cabeza es importante desde un principio evitar que el agua y el jabón o el champú les entren en los ojos sosteniendo la cabeza del niño y haciendo que se enjuaguen hacia atrás.

8. RECOGER LOS JUGUETES

Los adultos quieren que los niños vayan integrando actitudes de ayuda y de responsabilidad, y recoger los juguetes sería una. Pero lo que nos tenemos que preguntar es cómo aprenden a recoger y cuándo es conveniente que empiecen a hacerlo.

Ya hemos dicho varias veces a lo largo de este libro que los niños aprenden mucho de nosotros por imitación, y con la cuestión de recoger no es diferente. Si queremos que recojan, primero lo tenemos que hacer nosotros y con el tiempo ellos lo integrarán y empezarán a imitarnos. Cuando son pequeños, durante el segundo año de vida, veremos que a veces estarán encantados de ayudar a recoger cuando lo hagamos nosotros. Otras veces no será así porque en ese momento estarán interesados en otra cosa; o bien nos ayudarán a recoger con toda su alegría y, una vez recogido, con la misma alegría, lo volverán a esparcir todo! ¿Por qué lo hacen? Porque, como hemos dicho antes, para ellos recoger es un juego, recogen por el placer de hacerlo, no con intención de dejar el espacio ordenado. Por eso la responsabilidad de recoger todavía tiene que ser del adulto.

Ute Strub dice dos cosas sobre este tema que me parecen muy acertadas. La primera es que si los obligamos a recoger demasiado temprano desarrollan un tipo de «alergia a recoger», porque lo viven como una experiencia desagradable, y más aún si el adulto también lo vive como una cosa difícil y pesada, porque ese será el modelo que tendrán sobre el tema de recoger. En cambio, si el adulto lo hace con naturalidad y con una actitud

positiva, el niño estará integrando un modelo más positivo.

La segunda observación de Ute es que si al adulto le cuesta mucho recoger significa que hay demasiados juguetes disponibles. Con el tema de la cantidad de juguetes, la tendencia general es el exceso, y cuando hay demasiados juguetes se crea mucho caos y cuesta ordenarlos. Además, tampoco ayuda a crear un buen ambiente de juego para los niños.

Cuando se trata de espacios de juego para grupos, siempre digo que, si el adulto depende de la ayuda de los niños para recoger, la situación se tiene que revisar. El adulto que está con niños menores de cinco años no debería necesitar su ayuda para recoger los espacios. Ellos pueden ayudar, si quieren, pero no se tendrían que sentir obligados.

Es a partir de los cinco años cuando recoger para dejarlo ordenado, o sea, hacer un trabajo con un objetivo, empieza a tener más sentido. Por eso es más fácil que a partir de los cinco años les demos pequeñas tareas y responsabilidades. Antes de los cinco, si recoger es una lucha que solo aporta desgaste, más vale que esperemos un poco. Cuando ya son mayores también tenemos que ser conscientes de que a veces necesitarán una pequeña ayuda si hay muchos juguetes esparcidos. El adulto puede regular que no tengan al alcance un exceso de juguetes y también puede ir recordando que vayan guardando las cosas que ya no necesitan, por ejemplo.

9. CUANDO QUIEREN QUE JUGUEMOS CON ELLOS

¿Tenemos que jugar con los niños cuando nos lo piden o les tenemos que poner un límite?

Cuando todavía no dirigía el orfanato, Emmi Pikler escribió un libro para familias que incluye un pequeño apartado donde habla de este tema en relación con los niños más pequeños («Mit tud már a baba?», que en húngaro significa '¿Qué sabe hacer el bebé?'). Me gustaría compartir algunas ideas de lo que ella explica, porque a mí me han servido como madre y también para las consultas con las familias.

Normalmente, el adulto no tiene tanto interés en jugar como el niño, y, pasado un rato, se cansa o se le hace pesado, y no tiene que sentirse culpable por ello. Pero hay un componente del juego que es social: un niño puede jugar solo durante ratos largos disfrutando de su juego, pero hay algunas formas de jugar que piden a alguien con quien compartirlo. Cuando todavía son pequeños, podemos observar ciertos comportamientos de juego con sus personas de referencia. Emmi Pikler pone el ejemplo del niño que, después de haberle lavado una mano, en vez de darnos la otra, nos da la que ya está limpia para hacer una broma. O el que habitualmente se deja vestir con normalidad pero de repente se niega solo para hacer una broma. Si el adulto, aunque se sorprenda, se lo toma con humor, el niño se reirá y después volverá a colaborar.

También vemos que a veces los niños nos dan un objeto y a continuación lo esconden, o se esconden ellos mismos tapándose la cara, y se divierten cuando se destapan y se reencuentran las miradas. Estas son formas de jugar que no tienen sentido si uno juega solo; se juega con alguien. En estas situaciones es importante que el adulto responda a la iniciativa del niño, es importante tener esta disponibilidad porque ayuda a su desarrollo, ayuda a crear complicidad y hace más profundo el vínculo. Son juegos muy sencillos, pero son los que ellos necesitan en esos momentos, y no hay que enseñarles juegos más elaborados.

Solo tenemos que ir con cuidado de no transformar en un juego divertido cosas que no queremos que hagan, como por ejemplo golpear o morder. En estos casos, aunque sean pequeños, les tenemos que poner el límite, porque si no estarán desorientados si más adelante nos enfadamos cuando dan golpes o muerden.

Es importante dejar que el impulso y la iniciativa nazcan del niño. Si el adulto es siempre quien inicia los juegos y está constantemente interviniendo y estimulando al niño para que juegue, lo hace más dependiente de él.

Emmi Pikler recomienda que, si queremos tener un momento para jugar con el niño, lo integremos en el ritmo del día y lo hagamos siempre antes de

otra actividad: antes de comer, antes del baño o antes de salir, por ejemplo. Así el niño no estará siempre ansioso; sabe que ese momento llegará, como cada día. Además, al ser antes de algo concreto, el final no lo determina el adulto porque ya no quiere jugar más, sino que el juego termina porque tenemos que comer, bañarnos o salir.

Es mejor evitar jugar con ellos durante las comidas, porque es conveniente que estén tranquilos y concentrados en comer. También es bueno evitar que el momento de juego sea antes de ir a dormir por no excitarlos y hacer más difícil que cojan el sueño.

Desde mi experiencia, observo que el adulto normalmente no es el mejor compañero de juego para el niño, porque, en general, le falta un interés vital por jugar. Por este motivo, a partir de los tres o cuatro años es mucho mejor que puedan jugar con otros niños. Pero no siempre hay otros niños disponibles, por eso a veces piden la participación del adulto. Por ejemplo, si juegan a cocinar y han hecho un pastel imaginario, necesitan a alguien que lo pruebe. No es necesario que el adulto juegue todo el rato, pero puede estar disponible para entrar y salir del juego. Por ejemplo, les podemos decir que nos encantará probar el pastel cuando esté hecho, y mientras hacen el pastel nosotros hacemos otra cosa. Cuando el pastel está terminado, entramos un rato en el juego, nos sentamos en su cocina, comemos el pastel con mucho interés y después volvemos a nuestra actividad.

Recordemos que jugar no es la única forma de hacer que niño y adulto estén juntos. Es la herramienta que los niños dominan más, pero el adulto puede hacer otras propuestas que seguro que serán muy bienvenidas, como ir a pasear, cocinar juntos, hacer manualidades, contar un cuento, etc. ~

CAPÍTULO 6

CONVIVIENDO CON OTROS NIÑOS



1. CONVIVIR NO SIEMPRE ES FÁCIL

Este capítulo trata la relación de los niños con otros niños hasta los siete años. Debemos tener en cuenta, no obstante, que durante los primeros años de vida convivir con iguales no es una necesidad vital. Es sobre todo a partir de los tres años cuando los niños empiezan a querer compañeros de juego, y los mejores compañeros que pueden tener son precisamente otros niños.

Esto no significa que la convivencia con otros niños antes de ese momento sea negativa para ellos; de hecho, pueden disfrutar mucho de tener compañeros de juego antes de los tres años. Pero la convivencia, que no es fácil en general, suele ser bastante más complicada en estos primeros años, porque tienen más dificultades para retener los impulsos, ser conscientes de sus necesidades y expresarlas, ponerse en el lugar de los demás, etc. De todos modos, si el ambiente es favorable, si el adulto es consciente de estas limitaciones y actúa de forma adecuada, los niños, antes de los tres años, también pueden desarrollar muchas estrategias sociales y de convivencia.

A partir de los tres años, los niños desarrollan más recursos para gestionar las relaciones sociales. De todos modos, se encuentran a menudo con situaciones que los ponen a prueba, y todavía les queda mucho por aprender sobre las herramientas sociales que podemos llegar a tener los adultos. Igual que pasa con los límites, la adquisición de estos recursos es un proceso de aprendizaje y los adultos los tenemos que ayudar en este camino.

Un factor importante para ayudarlos es ser capaces de mantener una actitud neutral en los conflictos entre niños. Quizás a alguien se le hace extraña esta idea, y se pregunta cómo se puede tener una actitud neutral, por ejemplo, cuando un niño le quita un objeto a otro, o sobre todo cuando ha habido una agresión. En estos casos, ¿de qué forma esta neutralidad puede

beneficiar a los niños?, ¿cómo aprenderán que un comportamiento no es adecuado?

Cuando hablamos de las relaciones entre niños, y de los conflictos que se generan entre ellos, tenemos que pensar que, en realidad, no hay un agresor y una víctima, no hay un niño que tiene razón y otro que se equivoca: solo hay niños que están aprendiendo a convivir con los demás, que todavía no disponen de todas las herramientas sociales para hacerlo y que nos necesitan en este proceso de aprendizaje. Quizás un niño necesita desarrollar la capacidad de retener impulsos y gestionar la frustración, y otro necesita desarrollar la capacidad de protegerse, buscar ayuda o negociar, por ejemplo. ¿Cómo los puedo ayudar, si yo mismo me pierdo en mis propias emociones, si, por ejemplo, me da pena uno y rabia el otro? Si no los encasillo en estos roles de víctima y agresor, soy más libre y los libero a ellos también. Y, por supuesto, pongo los límites, recuerdo las normas y si hace falta pongo también una consecuencia, pero todo esto lo puedo hacer igualmente sin enfadarme con nadie ni hacerles sentir mal por lo que han hecho.

Cuando supe que una de las características de las personas que desarrollan una personalidad resiliente era que no se sentían víctimas de las situaciones, entendí la importancia de no etiquetar como víctimas a los niños que reciben una agresión. Todo lo que hay es una situación de conflicto que es difícil para todos y de la cual estamos aprendiendo, incluidos los adultos.

Si entiendo que, en una situación de conflicto, un niño reacciona mal sin querer, porque todavía no lo puede hacer de otra forma, puedo poner los límites con más respeto. Por ejemplo, imaginemos que vas en coche y te saltas un semáforo en rojo sin querer: te despistas un momento e, involuntariamente, haces una infracción grave. ¿Cómo te gustaría que hablara contigo el policía? ¿Qué generaría dentro de ti si te gritara: «¿Qué haces? ¿No has visto que estaba rojo? ¡Podrías haber matado a alguien!»? Seguro que el mensaje lo recibirías de forma muy distinta si te dijera: «Has cruzado un semáforo en rojo; entiendo que te has despistado, pero es una falta grave y te pondré una multa. Es importante estar atentos cuando conducimos porque podemos provocar un accidente». En este caso, el

profesional no se tendría que implicar emocionalmente, dado que hará mucho mejor su trabajo si se puede mantener en una actitud neutral y tratar a la gente con educación. Recordemos siempre que si los niños «se saltan semáforos en rojo» es porque todavía necesitan más práctica y solo nosotros los podemos ayudar.

2. EL JUEGO LIBRE

Cualquier persona que observe atentamente el juego libre espontáneo de los niños quedará fascinada y verá que es un hecho extraordinario. Es una fuente infinita de aprendizajes: siempre están integrando experiencias, desarrollando capacidades o ensayando situaciones nuevas. Incluso los animales, cuando son cachorros, juegan a hacer lo que necesitan aprender para la vida adulta: por ejemplo, juegan a cazar o juegan a esconderse, según si son presas o depredadores. En relación con el tema que nos interesa, el juego libre tiene un papel fundamental porque ofrece las condiciones óptimas para que los niños desarrollen herramientas sociales.

El juego es, o más bien tendría que ser, la actividad principal del niño durante los primeros siete años de vida. El juego libre, en el que el niño despliega todo su potencial de juego libremente, es un verdadero laboratorio social, puesto que, jugando, se encuentra con otros niños. Tener compañeros de juego es una alegría, pero la convivencia también supone un reto.

La gestión de conflictos no es un aprendizaje que los niños puedan hacer desde un punto de vista teórico. Tienen que **vivir** situaciones de conflicto para aprender a gestionarlos. Y son justamente estas situaciones lo que se encuentran cuando juegan con otros niños.

En una ocasión pude observar a dos niños de dos años que eran compañeros de juego. Tenían mucha práctica jugando juntos porque se veían cada día y habían desarrollado un juego muy rico durante todo un curso. En medio del juego, de repente, sus cabezas chocaron. No fue un golpe muy fuerte, pero hizo que se detuvieran un momento. Entonces uno de los dos propuso el juego de «hacer chocar las cabezas» y empezaron a simular que se golpeaban una y otra vez. De este modo, jugando, integraron una

experiencia difícil e hicieron que una situación que podría ser conflictiva se transformara en tema de juego.

En su libro *The Genius of Play*, Sally Jenkinson, citando a Tina Bruce, nos cuenta que Vygotsky creía que cuando los niños están involucrados en el juego imaginativo son capaces de renunciar a lo que quieren y se someten de forma voluntaria a las normas a cambio de seguir jugando, simplemente por el placer de jugar. También consideraba que el juego libre **los entrena en el más alto autocontrol**. Este hecho es realmente maravilloso; ¿qué herramienta para desarrollar herramientas sociales tenemos disponible que sea mejor que esta?

Observando cómo juegan los niños vemos a menudo que tienen recursos que no podemos ni imaginar, por eso es interesante permitir que busquen ellos mismos soluciones a los conflictos que surgen. El adulto da un modelo, como hemos dicho antes, pero los niños necesitan la oportunidad de confrontarse y gestionar los conflictos a su manera siempre que sea posible. El adulto tiene que intervenir cuando los niños no los pueden resolver por ellos mismos, cuando no consiguen encontrar una buena solución para todos. Pero, si les damos tiempo y oportunidades, a menudo nos sorprenden porque encuentran soluciones realmente creativas.

En una ocasión estaba con un grupo de niños en un espacio de juego y observaba cómo un niño de tres años jugaba en un rincón donde había una mesa pequeña y una tabla que imitaba una pequeña cocina. Estaba inmerso en el juego imaginativo y cocinaba como si llevara un restaurante. Otro niño de dos años y medio se acercó por el otro lado de la mesa e hizo el intento de tirar de ella para llevársela. El niño mayor cogió la mesa con las dos manos, miró al más pequeño intensamente y le dijo: «¡Yo soy muy fuerte!». Yo observaba la situación y decidí esperar a ver cómo la gestionaban. Se creó una tensión entre ellos, ninguno de los dos soltaba la mesa. De repente el niño de tres años tuvo una salida muy sorprendente, le dijo al otro: «La mesa está muy **mojada**, ¿lo ves?». Al decirle esto, el pequeño levantó los brazos de golpe, porque no quería mojarse las manos. «La tengo que secar», continuó el mayor. Y fue a buscar un trapo a su «cocina». El más pequeño ya no tiraba de

la mesa, esperaba y miraba al otro, expectante. En un momento todo había cambiado, ya no había un conflicto, empezaron a jugar juntos y estuvieron un buen rato. ¿Qué adulto hubiera encontrado una solución mejor para este conflicto, una salida más satisfactoria, creativa y original?

En el documental *Desplegándose*, sobre Ute Strub, aparece una escena en la que se ve una pequeña discusión entre niños mientras juegan. Son niños que deben de tener alrededor de los cinco años y juegan a cocinar, están preparando «el almuerzo». La acción que hacen es rayar tiza amarilla con unos ralladores y se muestran muy contentos y animados recogiendo el polvo que fabrican. Entre ellos, comentan que el polvo amarillo que preparan es «azúcar». Una niña se acerca a uno de los niños y le pide un poco de «azúcar». Lo necesita, dice, porque está cocinando una sopa dulce. El niño, que no se lo quiere dar (icon lo que le ha costado conseguirlo!), le dice que el azúcar en realidad lleva sal. La niña dice que lo necesita. El otro le repite que es salado. La niña, visiblemente afectada, le acaba diciendo: «Cuando digo dulce, quiero decir salado». El niño finalmente se queda sin argumentos y le pregunta dónde quiere que le ponga el «azúcar salado».

También el adulto puede entrar en el ámbito y el lenguaje del juego para ayudarlos a gestionar los conflictos.

En un espacio de juego, un niño de cinco años no quería que dos de tres años se subieran al tobogán donde él estaba jugando, y los más pequeños fueron a quejarse al adulto que los acompañaba. El adulto preguntó al mayor qué tenían que hacer los otros para poder subir al tobogán, y propuso: «¿Quizás tienen que comprar una entrada?». El niño respondió: «¡No, no pueden comprar ninguna entrada! ¡Antes de subir al tobogán tienen que ir a regar las fresas!». Cómo si «regar fresas» formara parte de las normas del juego. Los dos niños de tres años aceptaron, les gustaba regar las fresas. De este modo, el niño de cinco años consiguió más rato de juego tranquilo en el tobogán y todos quedaron satisfechos. A veces las normas del juego creadas por los propios niños son mucho más fáciles de aceptar que las normas que llegan desde fuera impuestas por el adulto.

Los juegos de rol también les permiten vivir las situaciones desde varias

perspectivas diferentes y desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro, una actitud muy importante para aprender a gestionar conflictos. Por ejemplo, un día pueden ser una madre paciente y otro día una madre que se enfada mucho, y después un niño pequeño que no para de llorar o un hijo que se porta mal, etc. Recuerdo alguna situación en que mi hijo proponía este tipo de juego y me decía que él haría algo mal y yo me tenía que enfadar con él; o cuando jugaba con un perro imaginario que entraba en casa cuando no tocaba, se subía al sofá y lo ensuciaba todo, y se portaba tan mal que lo tenía que regañar. Jugando, estas escenas se viven dentro de un marco de seguridad en el que ellos controlan la situación porque la crean a su medida, y de esta forma pueden integrar mejor la vivencia de que a veces hay dificultades y a veces nos enfadamos, pero que no pasa nada, porque podemos desarrollar estrategias para ir más allá, superar esos momentos y reencontrarnos.

Para terminar, quiero recordar que **el juego es un potencial que se tiene que desarrollar** y que **un potencial no se puede desarrollar si no se practica**. No basta con que los niños puedan jugar ratos cortos, repartidos aquí y allá durante el día. Muchas escuelas infantiles consideran que tienen que jugar solo en los momentos de descanso, entre una actividad y otra. Pero con media horita de patio no tienen ni para empezar a desarrollar un juego de verdad. Necesitan jugar libremente ratos largos y encontrarse con compañeros de juego a partir de los tres o cuatro años, y sobre todo a partir de los cinco, si queremos que realmente desarrollen este potencial. El papel más importante del adulto es conceder tiempo, espacio y materiales para favorecer un buen juego. Durante los ratos de juego libre, no es necesario que el adulto esté supervisando, pero sí que tendría que estar disponible para ayudarlos a gestionar posibles situaciones difíciles de convivencia y para recordar las normas.

3. COMPARTIR

El tema de compartir es un punto clave en relación con los conflictos entre niños. ¿Tienen que aprender a compartir? ¿Cuándo y cómo se aprende a

compartir?

En ambientes donde creen en una educación respetuosa, detrás de la idea de que los niños tienen que aprender a compartir, normalmente hay unos valores, como la generosidad o la solidaridad. Ahora bien, imaginemos que un niño no quiere compartir un juguete y nosotros le obligamos a hacerlo porque queremos que aprenda. ¿Cómo se siente ese niño, que se ve obligado a compartir en contra de su voluntad? ¿Es solidaridad y generosidad lo que vive dentro de él, en esos instantes? ¿Obligarlo a compartir realmente lo ayuda a relacionarse de una forma más positiva con los demás?

¿Cómo aprenden los niños a ser generosos y solidarios? Primero tenemos que pensar en el ejemplo que damos los adultos y empezar por ser solidarios y generosos con ellos y con los demás para que vayan integrando este modelo de comportamiento. También debemos tener en cuenta que son comportamientos que no se desarrollan de la noche a la mañana. Es importante recordar que los niños pueden llegar a crear vínculos muy fuertes con algunos objetos, a veces teniéndolos muy poco rato, y que les puede resultar muy difícil dejarlos. A menudo, los adultos no respetan este vínculo con los objetos porque no lo entienden, les parece una tontería, pero no lo es para los niños. También es normal que pasen por etapas (sobre todo alrededor de los dos años, cuando empiezan a decir *mío*) en las que expresan un fuerte sentimiento de propiedad. Este es un proceso sano y natural que forma parte del desarrollo de la autoconciencia. Palabras como el *no*, el *mío* y el *yo* son expresiones de este proceso.

Si realmente queremos que tengan un trato respetuoso hacia los demás tenemos que ser respetuosos con ellos, y un niño que se ve obligado a dejar un objeto del que le cuesta mucho desprenderse no se siente respetado. Necesitan tener cierta madurez y ser capaces de ponerse en el lugar del otro para compartir algo que no quieren compartir, y en los primeros años de vida todavía es difícil para ellos. Ni nosotros mismos, los adultos, compartimos según qué objetos con según quién. Las personas pueden tener diferentes criterios en relación con la práctica de compartir sus objetos personales y, en el mundo de los adultos, no obligamos a la gente a compartir en contra de su voluntad.

Cuando los niños pueden llegar a compartir un objeto preciado porque quieren, entonces sí se sienten generosos. Por ejemplo, existe la tendencia de hacer que los hermanos mayores compartan las cosas con los pequeños simplemente porque ellos son los mayores, lo pueden entender, mientras que los otros son pequeños y todavía no pueden. Aquí puede pasar que el hermano mayor se sienta obligado a hacer un gesto que no le genera ningún sentimiento positivo, al contrario: quizá se enfada porque no lo quiere hacer. En cambio, si dejamos que comparta cuando él quiera, cuando lo haga se sentirá realmente un hermano *mayor*, incluso *magnánimo*, y este gesto hará que se sienta bien consigo mismo y hará crecer su autoestima. Esta experiencia le proporcionará el sentimiento de que compartir es una cosa positiva, y aún más si el adulto está atento y le reconoce el gesto.

4. CONFLICTOS POR LOS OBJETOS

Llega un momento en el desarrollo de los niños, alrededor de los tres meses, en el que empiezan a interesarse por coger objetos y manipularlos. Forma parte de la evolución natural del juego y la motricidad fina. El niño sigue este guion interno que lo empuja a jugar, experimentar, manipular, etc., y sabe exactamente lo que tiene que hacer, no hace falta enseñarle cómo coger un objeto ni estimularlo para que lo coja. Cuando llega al momento de madurez para hacer ese gesto, lo hace, porque dentro del niño vive esa inteligencia que, tal y como hemos comentado antes, lo empuja y le indica qué tiene que hacer, cómo y cuándo.

Pero ¿qué ocurre cuando el objeto está en manos de otro niño? El hecho de tener que pedirlo ya no es una información universal que vive dentro del niño, sino que es una norma social construida dentro de un contexto cultural que el niño tiene que **aprender**.

¿Por qué a menudo los niños quieren un objeto que está en manos de otro? Puede ser por diversas razones, y entender por qué lo hacen puede ayudar al adulto a ser más comprensivo y empático. A veces, los niños tienen un verdadero *proyecto* de juego y necesitan un objeto concreto que está en manos de otro. A veces, como hemos comentado antes, crean un vínculo

muy fuerte con un objeto concreto y lo quieren aunque lo tenga otro niño. Otras veces, cuando ven a un niño jugando con un objeto determinado, lo encuentran interesante, porque la propia actividad del otro los inspira. De hecho, la propia acción de coger un objeto y manipularlo puede hacer que ese objeto se vuelva más interesante: le damos vida, y esto lo hace más atractivo.

Puede ocurrir, también, que en realidad un niño no quiera lo que tiene el otro, sino que la acción de quitar objetos y crear conflictos se convierta en una estrategia para llamar la atención del adulto. En este caso tenemos que estar atentos y suplir sus necesidades de atención en otros momentos y garantizar un vínculo positivo entre adulto y niño.



Si queremos que los niños integren este comportamiento de pedir los objetos en vez de quitarlos, tenemos que empezar por nosotros,

intentando ser rigurosos con el hábito de pedir

En otras ocasiones quizás actúan porque están enfadados y quitarle un objeto a otro niño puede ser un gesto para expresar su malestar.

Es muy importante entender que nunca generan conflictos porque sí, siempre es porque todavía no han encontrado una forma de gestionar su malestar, y es el adulto quien los tiene que ayudar a transformar esos comportamientos en otros que sean más adecuados y respetuosos.

Como siempre, si queremos que los niños integren este comportamiento de pedir los objetos en vez de quitarlos, tenemos que empezar por nosotros, intentando ser rigurosos con el hábito de pedir siempre que queramos algún objeto que está en sus manos. Debemos preocuparnos por dar el mismo modelo cuando pedimos objetos a otros adultos o a otros niños, y recordar que están muy atentos observando nuestro comportamiento en esta etapa en que la imitación es tan importante. Desgraciadamente, tenemos la costumbre de cogerles los objetos de las manos a los niños sin pedírselos, e incluso adultos que quieren ser respetuosos lo hacen, muy a menudo de manera inconsciente.

Como es un proceso de aprendizaje, la idea de querer solucionar rápidamente los conflictos y «apagar fuegos» no ayuda. El objetivo no es solucionar *un problema* de conflictos sino entenderlo como una oportunidad para experimentar y aprender cómo gestionar las frustraciones y las dificultades que se desprenden de la relación con los demás. El adulto tiene tendencia a implicarse personalmente y aplicar un sentido de justicia propio del mundo adulto, y olvida que los niños viven estas situaciones de forma diferente a nosotros.

Por ejemplo, a menudo queremos repartir los juguetes a partes iguales y durante el mismo rato, pero quizás algunos niños necesitan más objetos que otros compañeros y otros los necesitan más rato, y pueden estar perfectamente en paz con este hecho. Cuando trabajaba con niños, solía tener guardada una reserva de material para cuando hacían un tipo de juego en el que necesitaban hacerse con *todo* el material. Para ellos, no era

importante cuántas pelotas tenían, sino que se trataba de tener *todas* las pelotas disponibles. A veces los adultos pensamos que, si las quieren coger todas, necesitan muchas, pero pude comprobar que no era así: si *todas* eran ocho, por ejemplo, les bastaba, no necesitaban cincuenta. Por lo tanto, yo intentaba tener más pelotas guardadas por si algún otro niño se interesaba por ellas y evitaba poner el límite al que jugaba a recogerlas todas porque sabía que este tipo de juego les causa mucha satisfacción. Si un niño me decía que otro estaba cogiendo todas las pelotas, le respondía que ya lo veía, que su compañero ahora las necesitaba todas para su juego, y no transformaba esto en un problema.

En otras situaciones de conflictos por los objetos, pasamos un buen rato intentando saber quién ha cogido el objeto primero para hacer justicia. Pero a veces no podemos saberlo, a veces los niños tampoco lo saben, o quizá no nos lo saben explicar, o no se acuerdan, o cada cual tiene una versión diferente porque lo han vivido de forma distinta. También puede ocurrir que uno lo tuviera antes de que empezara el conflicto, pero que, previamente, quien lo había tenido fuera el otro. Así que lo mejor es quedarnos con los hechos más palpables y hablar solo de lo que sabemos seguro: por ejemplo, que un niño quiere un objeto que está en manos de otro, que un niño se ha quedado sin un objeto porque otro niño se lo ha quitado, etc. Es importante no insistir en que nos expliquen el origen del conflicto cuando son demasiado pequeños para evitar ponerles en una situación incómoda. En vez de eso, podemos decir simplemente que vemos que están molestos y que lo sentimos, pero que no sabemos exactamente qué ha pasado.

En la gestión de los conflictos por los objetos, considero importante saber diferenciar entre los objetos personales y los que son colectivos. En una situación de grupo, el adulto tiene que dejar claro cuál es la norma en relación con cada caso. Es recomendable que los objetos personales sean considerados especiales, y, a pesar de que los niños estén en un grupo, estos objetos continúen siendo personales. Dentro de esta categoría, nos encontramos con los objetos transaccionales, como pueden serlo algunos muñecos o los paños, objetos que tienen una función especial porque emocionalmente los niños los asocian con una sensación de confort y

seguridad. Algunos niños necesitan estos objetos en momentos concretos; por ejemplo, al ir a dormir, o cuando van a un espacio educativo y se encuentran fuera del ambiente familiar. El vínculo con estos objetos puede ser intenso y es importante que se sientan seguros y sepan que nunca los tienen que compartir si no quieren, y que los otros niños no tienen derecho a quitarles estos objetos en ninguna circunstancia.

En el ámbito familiar, también es interesante que cada cual pueda tener algunos objetos que sean considerados personales.

¿Qué ocurre, entonces, con los objetos que son para el uso de todos?

En un espacio de juego familiar, dos niñas de un año jugaban con los juguetes que estaban disponibles por la sala. Una de las dos tenía una pelota pequeña en las manos y la otra se la quitó. La primera se sorprendió mucho con ese gesto, quizás no había estado nunca en esa situación, pero reaccionó rápidamente y fue a buscar otra pelota para dársela. Era como si hubiera entendido que la otra niña necesitaba pelotas y empezó a dárselas. El adulto podría haber transformado la situación en un conflicto, pero en realidad ellas no lo vivían así; no había un conflicto, solo una niña que necesitaba pelotas.

En las situaciones que ellos mismos pueden gestionar, como en este ejemplo, el adulto no debería intervenir, porque a menudo transformamos en problemáticas situaciones que no lo son. Además, lo que queremos es que ellos mismos aprendan a gestionar los conflictos, no que siempre dependan de nosotros. El adulto solo tiene que intervenir cuando los niños necesitan ayuda.

Otra cuestión que querría tratar en este apartado es la forma en que el adulto tiene que gestionar el tiempo que un niño puede tener un objeto si otro niño también lo quiere.

Imaginemos que estamos en un bar y queremos leer un diario que tiene otro cliente. Normalmente, preguntamos si nos lo puede pasar *cuando haya terminado*. No tendría ningún sentido que el camarero dijera a los clientes que pueden leer el diario durante diez minutos y después se lo tienen que pasar a otro, porque quizás al cabo de diez minutos uno se encuentra justo en

mitad del artículo que más le interesa.

Del mismo modo, cuando el adulto marca el tiempo que cada niño puede tener un determinado objeto, nos arriesgamos a que, al final, nadie esté satisfecho del todo.

Haciendo una observación me encontré con que en un momento de patio había una niña que jugaba con una cuerda de nudos de estas que cuelgan para trepar o columpiarse. Era un elemento nuevo que despertaba mucho interés y solo había una cuerda. Pero era un patio rico, con muchas opciones de juego y otros elementos donde los niños podían trepar y columpiarse.

La niña agarraba la cuerda y experimentaba con diferentes posibilidades. La cuerda era un elemento nuevo, ella todavía no dominaba su uso y necesitaba tiempo para descubrirla. Otra niña se quejaba y lloriqueaba a su lado porque también quería tenerla. La maestra se acercó y le dijo a la que estaba en la cuerda que contaría hasta diez y después tendría que dejársela a la otra niña. Y empezó: «Uno, dos...». Entonces le pregunté a la maestra: «Cuando empiezas a decir “uno, dos...”, ¿qué crees que ocurre dentro de la niña que tiene la cuerda?». La maestra entendió enseguida que eso le provocaba mucha inquietud, que ya no podía disfrutar del momento porque, de repente, todo el foco estaba puesto en tener que dejar la cuerda en vez de jugar y experimentar. Le sugerí a la maestra que dejara que la niña jugara tranquila todo el tiempo que ella quisiera, y me preguntó qué pasaba con la otra, que tenía tantas ganas de jugar con la cuerda. «Bueno», dije, «tendrá que buscar otra cosa que hacer mientras tanto. Sentirá frustración, está claro, pero no pasa nada. Cuando le toque tener la cuerda, sabrá que tendrá todo el tiempo que necesite y que nadie la presionará para que la deje. Todo el mundo satisfecho».

Desde mi experiencia, cuando se trabaja de este modo, los niños se relajan mucho. Siguiendo con la metáfora del diario del bar, cada cual puede leer con calma todos los artículos que le interesen. Alguien quizá solo quiere hacer un repaso rápido por los titulares, otro quiere leer a fondo toda la sección de deportes, otro quiere saber si dan buenas películas en el cine. Y quizás hay alguien que se quiere leer todo el diario, y tiene todo el derecho

del mundo a hacerlo, para eso está. Si mi clientela tiene mucho interés en los diarios y se pasa mucho rato leyéndolos, me planteo ofrecer más.

La maestra también me preguntó qué ocurriría si a la otra niña le costaba mucho aceptar la situación, si lloraba, por ejemplo. La podemos acompañar en su dificultad, ser empáticos; podemos decirle que vemos que tiene muchas ganas de jugar con la cuerda y que lo podrá hacer cuando esté libre, y que, de momento, la podemos acompañar a buscar otro objeto, por ejemplo.

Tengo otro ejemplo muy interesante sobre las respuestas empáticas en situaciones de conflictos por objetos. En un jardín de infancia donde hacía asesoramiento, la directora y yo observábamos cómo los niños jugaban afuera, en la terraza. Había un niño que preocupaba al equipo de maestros justamente porque generaba muchos conflictos. En la terraza, solía haber dificultades porque él siempre quería una «moto» de color rosa y, a veces, no la podía tener porque otros niños estaban jugando con ella.

Este niño lloraba porque quería la «moto» e iba diciendo: «Moto mía... Moto mía...». La directora se le acercó y le dijo: «No, Juan, tuya no, la moto es de todos...». Entonces Juan se enfadó mucho y empezó a lanzar juguetes a los otros niños.

Yo le comenté a la directora que lo que le había dicho a Juan no lo había ayudado a gestionar su frustración. Ella me respondió que era consciente de ello, pero que no sabía qué le podía decir en esa situación. Le comenté que, a veces, el simple hecho de dar una respuesta empática es suficiente para ayudarlos. Por ejemplo, puedo acercarme y decirle: «Te gusta mucho jugar con esta moto». No digo nada más, pero estoy ahí, con él, lo escucho, conecto con su frustración y la acepto.

Unos días después, la directora me envió este mensaje:

Buenos días, Sonia. Quería comentarte que ayer me encontré otra vez en la situación del niño que quería la moto del patio, ese niño un poco complicado, e intenté ser empática con él y funcionó. El enfado le bajó muchísimo y ya se interesó por otro juego que vio. Se lo comenté a Silvia, que es su tutora. A ver si vamos avanzando.

Hay que tener en cuenta, en relación con los conflictos en situaciones de grupo, que siempre es bueno evitar los «juguetes estrella», esos juguetes que son muy atractivos pero de los cuales solo tenemos uno o dos. Serán seguramente fuente de conflicto y es bueno evitar hacer las cosas más difíciles.

Ahora me gustaría compartir una indicación muy práctica que suele ser muy útil para dar un buen modelo a la hora de pedir objetos a los demás. Ya hemos dicho que, cuando quiero o necesito algo que el niño tiene en las manos, tengo que empezar siempre pidiéndoselo. Pero ¿qué puedo hacer cuando no me lo quiere dar?

Os propongo una secuencia de pasos que he aprendido de la visión pikleriana y que considero muy útil cuando, por alguna razón, necesitamos quitarle un objeto de las manos a un niño. Quizás es un juguete de otro niño y, como se va, se lo tenemos que devolver; quizás es el objeto personal de otro niño y no se lo quiere devolver; o quizás son las llaves del coche y las necesito.

Incluso en esta difícil situación, seguir estos pasos puede ayudar a hacer que el niño se sienta lo bastante respetado:

- a.** Le pido el objeto, abro la mano y le doy un poco de tiempo.
- b.** Le doy la opción de dejar el objeto en un lugar concreto: en el suelo, encima de la mesa o dentro de una cesta, por ejemplo, en vez de dármelo a mí directamente. A veces les es más fácil así.
- c.** Le ofrezco algún objeto a cambio.
- d.** Le aviso de que si no me lo da se lo tendré que quitar y le doy unos segundos para que integre la información y se pueda preparar.
- e.** Cojo el objeto sin tirar de él y le doy la oportunidad de que sea él quien lo suelte. Este último paso suele ser muy efectivo y nada violento.

5. ¿POR QUÉ TIENEN COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS?

¿Por qué los niños empujan, dan golpes, arañan y muerden a los demás?

Puede haber muchos motivos diferentes que expliquen estos comportamientos. Hagamos un repaso:

- A veces están imitando; por ejemplo, en el caso de niños pequeños que están acostumbrados a que los adultos jueguen con ellos mordiéndolos flojito. Asocian morder a una acción normalizada y a un juego divertido y muerden a otros niños, pero ellos todavía no controlan la fuerza que hacen cuando muerden.

- También puede ocurrir que algunos niños pequeños imiten juegos que hacen los hermanos mayores, como dar empujones, por ejemplo, y terminen haciendo juegos «de mayores» con sus compañeros.

- A veces lo hacen porque todavía no saben expresar con palabras sus necesidades, de forma que actúan. En una ocasión, haciendo una observación en un jardín de infancia, vi a un niño encima de una estructura formada por una escalera, una pequeña plataforma y un tobogán. El niño estaba en la estructura y buscaba la forma de bajar, pero la escalera estaba ocupada por otros niños y había otro sentado justo al inicio del tobogán. Yo, que miraba la escena, pude observar que el niño que quería bajar llevaba un rato buscando la forma de hacerlo y no la encontraba. Finalmente, decidió empujar al niño que estaba impidiendo el paso por el tobogán.

- A veces lo hacen para llamar la atención de los adultos. Hay niños que aprenden que si provocan un conflicto les harán caso. Solo el adulto los puede ayudar a cambiar esta dinámica prestándoles más atención en otros momentos en los que no hay conflictos.

- A veces hay niños que todavía no han encontrado otras formas de

relacionarse; tienen ganas de estar en contacto con los demás y lo hacen desde el conflicto.

– Y, muchas veces, actúan con agresividad porque no encuentran otra vía para expresar un malestar.

Los niños pueden sufrir un gran abanico de malestares, incluso cosas muy básicas como calor, sed, sueño, hambre, etc. En la etapa infantil todavía no son lo suficiente conscientes de sus necesidades fisiológicas y de qué necesitan para atenderlas. Por ejemplo, si un niño siente cansancio, es muy difícil que tenga una percepción consciente de esta necesidad y que pueda pensar: «Estoy muy cansado, por eso tengo malhumor y molesto a los demás. Voy a descansar un rato». Este papel lo tiene el adulto. El adulto es quien tiene que reconocer el origen del malestar del niño y ofrecerle lo que necesita para recuperar el bienestar. Yo tuve a cargo un niño de dos años, en un grupo, que alrededor de las 10:00 h empezaba a pegar a los demás. Finalmente, descubrí que tenía pis en aquella hora y que no era lo suficiente consciente de ello como para detener el juego e ir al lavabo. Sentir el malestar de tener la vejiga llena le provocaba intranquilidad y no lo gestionaba bien. Entonces, cuando yo notaba que empezaba a ponerse nervioso, lo invitaba a hacer pis. Las agresiones se detuvieron.

El malestar puede ser consecuencia, también, de la frustración de querer jugar tranquilo y no poder, porque no es fácil hacerlo cuando estás en un grupo: ahora te quitan un juguete, ahora te destrozan lo que estabas haciendo, ahora tienes que recoger algo que te gusta mucho, etc.

Puede ser un malestar derivado del exceso de estímulos, porque hay niños que son más sensibles, y estar muchas horas con otros niños con tantos estímulos les supera.

Otras veces el malestar es una carga que deriva del ambiente emocional de los adultos, que quizás están creando una atmósfera de estrés, broncas y malhumor alrededor de los niños.

Finalmente, el malestar también puede aparecer porque se sienten invadidos, amenazados o agredidos por otros niños.

En el ejemplo que he puesto antes, en que un niño empujaba a otro por el tobogán, tenemos un niño que todavía no puede hablar con fluidez y, por lo tanto, no puede pedir a los demás que se aparten. Observando la escena desde fuera, vi que estuvo un rato buscando una salida hasta que finalmente decidió empujar al niño que estaba bloqueando la bajada por la rampa. Esta era la mejor solución que podía encontrar con los recursos que tenía en aquel momento, no era una agresión. Pero el otro niño lloró asustado, claro, y el adulto, cuando se dio la vuelta, solo vio a un niño que empujaba a otro tobogán abajo. El adulto, que no podía comprender todo lo que había pasado, se enfadó con el niño «agresor». Desde el enfado, el adulto no puede ayudar a ninguno de los dos niños a gestionar mejor la situación. Con este ejemplo quiero mostrar que, muy a menudo, no entendemos las situaciones de conflicto, las interpretamos y las juzgamos demasiado rápido. No hace falta entender siempre lo que ha pasado para ayudar a los niños.

Hay situaciones, no obstante, que solo podemos entender observándolas con cierta distancia y perspectiva, desde fuera. Por eso, cuando nos encontramos con repetidas situaciones de dificultad en los grupos, es de gran ayuda pedir a alguien externo que haga una observación más objetiva.

Los niños necesitan tiempo para aprender a reaccionar de otra forma y, como hemos repetido varias veces, la adquisición de estrategias para canalizar sus impulsos es un **proceso** de aprendizaje. Mientras tanto, podemos decir que, desde el punto de vista del niño que agrede, siempre hay «un buen motivo» que justifica su actuación. Sobre todo cuando hablamos de niños de menos de tres años, tenemos que recordar siempre que todavía no tienen una conciencia completa de ellos mismos, no están tomando decisiones conscientes de agredir al otro o hacerle daño ni son capaces de ponerse del todo en su lugar para saber cómo se siente.

Por eso, con niños de cero a tres años no es muy conveniente insistir en decir cosas como: «¿No ves que le estás haciendo daño?» o «Mira cómo llora. ¿Lo ves?». Podemos poner el límite, recordar la norma y decir simplemente: «Esto le hace daño».

Tampoco es recomendable insistir en preguntar los motivos de su

conducta, y decir, por ejemplo: «¿Por qué le has mordido?». Muy a menudo ni ellos mismos lo saben o quizás no nos lo saben explicar. Si el adulto ha visto la situación, puede poner palabras y esto los ayuda. Por ejemplo, puede decir: «He visto que María te ha quitado el juguete y te has enfadado. Le has tirado del pelo, pero eso le duele».

De todas formas, tenemos que vigilar, porque he observado que, cuando el adulto integra la respuesta empática, puede caer en un modelo en el que no se expresan claramente algunos límites. Por ejemplo, imaginemos que, en un grupo de juego, un niño le está haciendo daño a otro. El adulto se acerca al niño que hace daño y le dice: «Creo que estás cansado. Ven, que me ayudarás a poner la mesa». Aquí, el adulto no le da el mensaje claro de que no puede hacer daño a los demás. Le puede decir, por ejemplo: «No, así le haces daño». Y, si no para, le puede coger las manos con un gesto amable pero firme. Y después, ya sí, puede expresar que le parece que está cansado e invitarlo a hacer otra cosa. O, por ejemplo, decir: «Veo que estás enfadado, pero no le puedes tirar del pelo, le haces daño». El límite de que no pueden hacer daño a los demás es uno de los límites que se tienen que expresar con mucha claridad y firmeza, aunque tengamos que decir un *no*.

La norma que queremos que vayan integrando es que, aunque estén enfadados, no pueden hacer daño a los demás, tienen que encontrar otras formas de expresar el enfado y gestionar sus dificultades.

Hace unos años me pidieron que observara a un pequeño grupo de juego de niños de cero a tres años. Solo eran cuatro niños, y una niña del grupo solía reaccionar de forma agresiva. Durante toda la mañana pude observar que los otros niños, a pesar de la presencia de esta niña, jugaban muy tranquilos. Se apartaban cuando ella reaccionaba de forma agresiva y pocas veces lloraban. Además, no la rechazaban y durante mucho rato podían jugar juntos perfectamente. Pocas veces necesitaban el consuelo del adulto, pero sí que necesitaban que el adulto estuviera presente, que les ayudara a gestionar las situaciones de conflicto y que pusiera palabras a lo que había ocurrido. Necesitaban sentir la presencia del adulto y saber que estaba al tanto y controlaba la situación, que ellos no estaban solos. Sentir que el adulto es empático con el niño que agrede, ver cómo le marca el límite, le recuerda la

norma y actúa poniendo una consecuencia, si hace falta (apartándolo del grupo, por ejemplo), les da seguridad y al mismo tiempo un modelo muy positivo. El acompañante del grupo y las familias estaban preocupados con la situación, pero les aseguré que la manera en que se estaba gestionando era ideal y que realmente no había motivo de preocupación. Los niños iban creciendo y cada vez tendrían más herramientas y recursos para gestionar los impulsos agresivos.

6. LAS PALABROTAS

También me gustaría hacer algunos apuntes sobre las palabrotas. Decir palabrotas entra dentro del aprendizaje que hacen los niños de experimentar los comportamientos que son aceptables, o no, en su entorno. También tiene relación con el descubrimiento del poder de las palabras.

Cuando aprenden a decir los nombres de las cosas; por ejemplo, *agua*, para ellos es una experiencia mágica: digo *agua* y me dan agua, digo *mama* y se ponen todos contentos, digo *no* y se sorprenden, etc.

¿Y qué ocurre cuando dicen una palabrota? Si damos demasiada importancia a las palabrotas que dicen los niños cuando son pequeños, si nos enfadamos, por ejemplo, quizás estamos, sin querer, reforzando ese comportamiento, porque sin darnos cuenta hacemos que la palabrota se vuelva más interesante. Puede ser chocante para el adulto oír decir a los niños según qué palabras, pero ellos en realidad no tienen ni idea de lo que están diciendo ni tienen intención de ofender a nadie.

Por otro lado, si a los adultos les parece divertido y ríen porque les hace gracia, también estarán reforzando ese comportamiento. Y, cuando los niños lo digan fuera del ambiente familiar, quizás al adulto ya no le gustará.

Otro aspecto relacionado con las palabrotas es que los niños, a partir de cierta etapa, empiezan a experimentar con el hecho de que pueden agredir con las palabras. He aprendido en el Instituto Pikler que, alrededor de los cuatro años, hay niños que empiezan a experimentar con las palabrotas y, si nunca han oído una, se las inventan. Esto significa que decir palabrotas es una etapa normal en el proceso de desarrollo de los niños.

A menudo me encuentro con familias a las que no les gusta que sus hijos digan palabrotas porque en casa no las dicen y consideran que no es un tema menor. Las entiendo perfectamente, porque yo también considero que el lenguaje y la forma en que nos comunicamos son importantes. Pero entonces, con la buena intención de educar dentro de un marco de respeto, intentan controlar el entorno para que sus hijos no oigan palabrotas y no las reproduzcan. Es imposible controlar todo el entorno de un niño; de hecho, vivimos en un país donde las palabrotas forman parte de la vida cotidiana. Es mejor que nos centremos en dar un buen ejemplo, que recordemos la norma de que en casa no decimos esas palabras y que confiemos que es una etapa que pasará.

Más allá de decir palabrotas, hay momentos en que los niños hacen uso del lenguaje verbal para agredir a los demás. A partir de cierta edad, quizás de los cuatro o cinco años, y sobre todo más adelante, algo que se dice puede hacer mucho daño, a veces incluso más que una agresión física. El adulto tiene tendencia a fijarse más cuando hay una agresión física, pero, quizás, en algún momento ha habido palabras altamente hirientes que han sido el detonante de todo el conflicto. Los niños también tienen que aprender a expresar lo que sienten y necesitan, sin agredir verbalmente, y el adulto les tiene que decir que, eso que han dicho, hace daño a sus compañeros.

7. NORMAS EN RELACIÓN CON LA AGRESIVIDAD: ¿PUEDEN JUGAR A SER TIGRES?

Siempre que hay convivencia debe haber unas normas, así que en los momentos de juego también tiene que haberlas. El adulto hace el papel de recordar las normas y, también, el de mediador, cuando los niños no son capaces gestionar los conflictos ellos solos. Aunque ya sean un poco mayores y tengan más recursos, el adulto sigue desempeñando un papel importante de ayuda en cualquier momento puntual en el que se complique la situación.

No existen unas normas que sean universales, pero en una situación de grupo es importante que todo el mundo se sienta seguro y pueda jugar tranquilo. Desde mi experiencia, creo que dejar claras estas normas básicas

facilita mucho la convivencia:

- No hacer daño a los demás.
- No quitarle un objeto de las manos a otro.
- No destrozar lo que está haciendo otro.
- No estropear los juguetes.

Después nos encontraremos con circunstancias diversas en las que serán necesarias otras reglas para preservar un buen ambiente de juego. Así, por ejemplo, quizás tenemos que añadir que no se puede correr dentro de un espacio cerrado, que no se puede hacer demasiado ruido, etc.

Deberíamos, no obstante, evitar reglar el juego en sí mismo. Por ejemplo, no creo que sea recomendable una regla como que no se puede jugar a luchas. Considero preferible que nos centremos en las reglas de antes y si, mientras juegan a luchas, no se hacen daño ni destrozan los juguetes, por ejemplo, no debería haber problemas. Porque jugar a luchar no es ni negativo ni inadecuado si se siguen las normas. El adulto tiene que estar atento, porque puede ser que empiecen jugando a luchas y terminen peleándose de verdad porque, en medio del juego, uno se haya enfadado con otro. Los juegos de lucha solo están permitidos si todos los participantes se sienten cómodos y nadie hace daño. Podemos poner algunas normas, como que no se pueden dar patadas, ni puñetazos, ni tocar la cara, por ejemplo, y saber escuchar siempre que un niño diga que algo no le gusta. Los juegos de lucha tumbados en el suelo, en los que se revuelcan y forcejean, pueden ser muy satisfactorios para algunos niños que necesitan sentir el contacto físico y canalizar la energía.

En relación con otros elementos de lucha, como pueden ser las espadas, que tanto les gustan alrededor de los cuatro o cinco años, el adulto tiene que saber valorar si estos elementos suponen algún peligro y, si es así, buscar alternativas de formas o materiales que sean más adecuados. Es muy frecuente que los niños de estas edades quieran sentirse mayores, fuertes y

valientes como reyes, caballeros o superhéroes, y estos elementos forman parte de esta necesidad, por eso es mejor no prohibirlos.

Precisamente en la etapa de los cuatro y cinco años es normal que los niños se comparen entre ellos y se pongan a prueba para ver quién es más grande, más fuerte y más valiente, quién salta más alto o más lejos, etc. Están buscando autoafirmación y no es muy conveniente que el adulto quiera rebajarlos diciendo cosas como que no es verdad que uno sea más alto, que todos son igual de fuertes, que no es importante quién salta más lejos, etc. Es mucho más interesante reconocerles sus capacidades y decir cosas como, por ejemplo, que vemos que les gusta saltar muy alto, que es verdad que se están haciendo muy fuertes o que es increíble lo altos que se han hecho últimamente. Y también es importante reconocer las virtudes de los demás; por ejemplo, que uno salta muy alto y el otro corre muy rápido. No todo el mundo tiene que ser igual, ni tener las mismas capacidades, para que todos tengan una buena autoestima.

¿Qué ocurre cuando a un niño le molesta el juego del otro? En ese caso, si el que juega no incumple las normas, creo que es prioritario preservar la libertad de juego. El ejemplo que propongo a continuación puede ayudar a entender esta idea.

En el patio de un espacio de juego, un niño de tres años juega a ser un tigre: actúa como un tigre y disfruta mucho haciéndolo. Desde su perspectiva, los tigres hacen ruido, atacan y enseñan las zarpas, y esto le proporciona un gran placer. A una niña, también de tres años, este juego no le gusta nada porque se asusta y le es molesto.

¿Tenemos que prohibir el juego de tigres porque un niño está molesto? ¿Tenemos que intervenir y decirles que pueden jugar a tigres pero que sean «tigres tranquilos»? Quizás muchos adultos se inclinarían a pensar que no es una buena idea jugar a tigres si hay niños que se sienten incómodos. Pero sería muy útil intentar ser objetivos y recordar las reglas establecidas. ¿El niño que hace de tigre hace daño a los demás? ¿Destroza los materiales o lo que están haciendo los demás? Si no está haciendo nada de eso, ¿por qué tenemos que prohibir su juego? Todo el mundo tiene libertad de jugar como

quiera si no transgrede las normas de convivencia.

La agresividad en sí no es mala si está bien canalizada. Es importante que los niños se sientan libres para experimentar que tienen fuerza y energía. Un tigre tranquilito no tiene fuerza ni energía, está desvitalizado.

Este ejemplo del tigre proviene de una situación real que pude observar. El adulto le dijo a la niña que estaba molesta: «No te gusta, ¿verdad? Él está jugando a tigres». La niña respondió que quería que el otro parara su juego, y el adulto tuvo que aclarar las normas y recordarle a la niña: «Él puede jugar a tigres. Tú puedes jugar a otra cosa, en otro sitio». La niña lo entendió, se tranquilizó y pudo encontrar otro juego en un espacio más apartado. Poco rato después, estaban los dos jugando juntos la mar de bien.

¿Qué les enseña el adulto a estos dos niños? A los dos, les enseña que podemos conectar con nuestros impulsos agresivos, podemos experimentar con ellos actuando como tigres, por ejemplo. Los podemos integrar y transformar en creatividad y juego. Y también les enseña que podemos ser resilientes en situaciones difíciles, porque tenemos recursos para buscar nuestro bienestar ante una situación que no nos gusta respetando la libertad del otro. Es un aprendizaje de gran valor para generar herramientas sociales. Esta es la maravilla del juego libre, donde cada pequeña situación puede ser una gran oportunidad de aprendizaje.

Sabemos que los niños aprovechan el juego libre para imitar, integrar, transformar y trascender experiencias. En tiempos de guerra, los niños juegan a guerra; cuando hay atentados, juegan a bombas. Recuerdo haber oído que, cuando hubo una matanza en una escuela de los Estados Unidos, los alumnos estuvieron reproduciendo los hechos, como contenido del juego del patio, durante un tiempo, hasta que ya no tenían necesidad de hacerlo. Después de una experiencia traumática, sabemos que el juego los ayuda a ser resilientes, porque pueden reproducir la experiencia como sujetos activos: ahora son ellos los que controlan la situación y la pueden transformar. Por eso soy tan cauta a la hora de impedir, negar o reprimir según qué temas de juego.

Por supuesto que hemos de estar atentos y observar en detalle. Si vemos a

niños atrapados en algún juego que no es saludable y que los está perjudicando, siempre es bueno buscar ayuda de un profesional, ya que a veces hay cuestiones que son más complejas.

8. TIRONES DE PELO, PELLIZCOS Y MORDISCOS

Las agresiones físicas son las situaciones de conflicto más difíciles de gestionar. Sabemos que sufrir un fuerte tirón de pelo, un pellizco o un mordisco es muy doloroso y violento. Nos identificamos con los niños que sufren estas agresiones y nos sabe muy mal. Normalmente el adulto se siente responsable, culpable e impotente.

Tenemos tendencia a mezclar responsabilidad con culpa, pero que el adulto sea responsable no significa que sea culpa suya que un niño haya mordido a otro. Un grupo en el que conviven varios niños de entre uno y dos años no es una situación natural, es una situación artificial creada por nosotros, y nosotros somos los responsables de la seguridad en la convivencia del grupo. El adulto tiene que buscar soluciones y saber que son eficaces para no sentirse impotente, porque la impotencia no consciente es peligrosa: como hemos comentado en el apartado sobre la hora de comer, detrás de la impotencia pueden venir la rabia y la violencia. Si un niño provoca agresiones tan intensas que el adulto no sabe cómo ayudarlo, ante la sensación de impotencia puede llegar a ser, *él mismo*, violento con ese niño (puede ser una violencia más explícita o menos explícita, como una mirada de enfado, un gesto brusco, una palabra dura, etc.). Deberíamos dar un buen modelo, porque no podemos educar en una buena gestión de conflictos si nosotros mismos estamos generando violencia, aunque sea de forma encubierta.

No se trata de evitar sentir lo que sentimos, pero sí que podemos prestar atención, no dejarnos arrastrar por nuestras emociones y cambiar la situación comprendiendo los procesos que hacen los niños y entendiendo nuestro papel de ayuda. Me hago consciente de mi propia frustración e impotencia porque, cuando me hago cargo de lo que es mío, libero al niño para que pueda aprender.

¿Por qué los niños pellizcan, muerden o tiran del pelo a los demás? Ya lo hemos dicho antes, podría ser por muchas razones diferentes. Pero no agredir a los demás es una norma muy básica que tienen que integrar. En una situación de grupo, es responsabilidad del adulto garantizar un entorno de seguridad donde todos los niños puedan estar tranquilos sin que tengan que sufrir el estrés que genera sentirse tan vulnerables.

Los impulsos agresivos, en sí, no son malos. Dar golpes con fuerza es perfecto cuando necesitas clavar un clavo, del mismo modo que morder fuerte puede ser muy útil para cortar un hilo con los dientes. Lo que no es aceptable es golpear o morder a otra persona, sean niños o sean adultos, porque hace daño. Como no consideramos que las acciones de morder o golpear sean malas por sí solas, cuando los niños muerden o golpean a alguien les tenemos que poner el límite, recordar la norma, pero también les podemos ofrecer la posibilidad de canalizar la energía de otra forma, como puede ser mordiendo un mordedor, golpeando el suelo con una madera, etc. Esto puede ser de ayuda cuando actúan para descargar tensión; por ejemplo, cuando muerden porque notan molestias en la boca cuando les salen los dientes.

Los mordiscos impresionan mucho, son violentos, dolorosos y dejan marca, por eso son especialmente difíciles de gestionar. Nos podemos encontrar en situaciones en las que un niño muerda a menudo, quizás cada día, incluso varias veces al día, o que muerda continuamente a un mismo niño o a varios. Estas son situaciones muy complicadas que piden que el adulto intervenga de forma contundente para garantizar la seguridad de todos. Para el niño que muerde no es nada positivo que el adulto le deje morder de forma descontrolada, porque se vería abocado a actuar constantemente de forma inadecuada y provocar, repetitivamente, consecuencias muy desagradables en su entorno. Enseguida se le empieza a ver como «el niño que muerde» y se crea una imagen muy negativa de él. Los demás padres lo ven y empiezan a comentarlo, los otros niños quizá se apartan y le tienen miedo, etc. No queremos que el niño, que aún no puede controlar sus impulsos, se encuentre con ese entorno; a él también le queremos proteger de esa situación. Es muy importante entender que no solo

el niño que ha sido mordido necesita ayuda, el que muerde también la necesita, y a menudo incluso más que el primero. Tenemos que recordar que ante el impulso de morder ponemos límites contundentes **por el bien del propio niño que muerde**, y esto sirve para cualquier tipo de agresión.

Interiorizando esta actitud de ayuda, el adulto tiene que poner límites firmes. Si detecta la intención de morder y llega a tiempo, cosa que es difícil, puede intentar actuar antes del mordisco, frenando, con palabras y gestos, la acción del niño. Le recuerda que no puede morder a su compañero porque le hace daño (la norma), y también le puede ofrecer un objeto que pueda morder a cambio.

En una situación de grupo en la que el adulto no está todo el rato disponible, tenemos que encontrar otras alternativas porque, si el niño todavía no puede controlar ese impulso, es el adulto quien lo tiene que hacer.

Por ejemplo, si hay dos personas trabajando en un grupo, uno de los adultos puede apartar al niño del resto de compañeros durante un rato y hacer que esté cerca de él o incluso salir del espacio un momento. Si no hay esta posibilidad, podemos crear un espacio dentro de la misma sala para que este niño tenga un momento para jugar tranquilo. Le preparamos el espacio con juguetes que sabemos que le gustan, porque no es un espacio de castigo. La clave es que el adulto no esté enfadado con el niño.

En un jardín de infancia municipal donde hacía asesoramiento, había un niño que mordía muy a menudo a dos niñas. Las madres de las dos niñas estaban muy preocupadas y dijeron que desapuntarían a sus hijas si no se ponía remedio a la situación. Las maestras decidieron crear un espacio nuevo de juego para algunos momentos del día, pensado para un grupo más reducido de niños, donde mezclaron a algunos niños mayores con este más pequeño que mordía. El grupo funcionaba muy bien; en esta nueva dinámica, el niño no mordía y todos jugaban tranquilos. Fue una muy buena solución. Las maestras sufrían por haber separado al niño de su grupo original, pero el grupo no es tan importante en esta etapa de los uno o dos años. Solo tenemos que observar si los niños se encuentran a gusto, si están tranquilos y si juegan bien.

¿Y en relación con los padres? Es importante que **todas** las familias sepan que existe la posibilidad de que, en un grupo de niños de estas edades, un niño muerda a los demás; que sepan que no es *culpa* de nadie, que sus hijos están en manos de profesionales con recursos para buscar soluciones cuando esto ocurre. Y también tienen derecho a saber, **antes** de encontrarse en esa situación, qué tipo de medidas se toman.

Los profesionales sufren por los padres cuando los niños reciben mordiscos; saben que les puede ser muy doloroso ver una marca de mordisco en sus hijos. Se puede generar mucha inseguridad y falta de confianza, porque las familias pueden tener la sensación de que dejan a sus hijos en un lugar donde no están lo bastante seguros. Es importante recordar que estas situaciones suelen ser difíciles **también para las familias de los niños que muerden**, que pueden tener la sensación de que es su culpa y no son tan buenos padres como deberían.

¿Cómo se lo comunicamos? Yo creo que en general el problema que tienen los profesionales a la hora de comunicar estas cosas a las familias surge del hecho de que ellos mismos se sienten impotentes, porque no les pueden garantizar que no volverá a ocurrir y no saben cómo gestionarlo.

A veces los profesionales les dicen a los padres: «Hoy tu hijo ha dado un mordisco», como si los padres tuvieran que hacer algo. Esta actitud por parte de los profesionales puede provocar un gran malestar en las familias: ¿cómo pueden poner remedio a una situación si no están ahí? La responsabilidad es totalmente del profesional que acompaña a los niños.

Las familias tienen que saber qué ha ocurrido, tanto si sus niños muerden como si reciben mordiscos, porque debe haber transparencia; esconder información genera desconfianza. Es mucho peor que lo sepan por terceros, por los mismos niños, por otros padres que lo hayan visto, etc. No hay que dramatizar la situación, pero tampoco decir que no pasa nada o que es normal. Las familias necesitan sentirse escuchadas y atendidas, y los profesionales tienen que saber comunicar los hechos con claridad, empatía y tranquilidad. Les tenemos que poder transmitir la confianza de que estamos haciendo todo lo que está a nuestro alcance porque, para nosotros también,

es un tema serio.

9. ¿CÓMO ATENDER AL NIÑO QUE HA RECIBIDO LA AGRESIÓN?

Cuando atendemos a un niño que ha recibido una agresión por parte de un compañero, antes que nada es bueno observar su reacción: ver si le han hecho daño, si necesita consuelo, etc. Tenemos que ser empáticos, expresar con palabras sus sensaciones, estar cerca, agacharnos hasta su altura para conectar con la mirada, acogerlo con un gesto y cogerlo en brazos o ponerlo en el regazo, si lo necesita. También podemos ponerle un poco de agua, una crema o lo que haga falta para disminuir el dolor físico. Pero es muy recomendable no añadir más drama del que realmente está viviendo el niño. Cuando los niños son pequeños, puede pasar que, cuando tienen un pequeño accidente, cuando se caen, por ejemplo, miren al adulto antes de reaccionar: si el adulto está tranquilo, se tranquilizan; si el adulto está asustado, quizás se asustarán más, como un espejo. Si es una situación que realmente ha asustado al adulto, este tiene todo el derecho a estarlo, no tenemos que ser siempre neutrales, faltaría más. Pero es interesante saber que, si podemos mantener la calma, ayudaremos al niño a gestionarlo mejor.

Como siempre, trataremos de ser empáticos y poner en palabras lo que ha pasado: «Te ha dado un empujón y te has asustado», «Te ha mordido y esto hace mucho daño; te pondré un poco de crema» o «He visto que te ha tirado del pelo y eso te ha hecho daño. Estoy aquí contigo». Esto les ayudará mucho a reencontrar la calma. Evitamos ir con prisas y querer que el dolor se les pase enseguida, les damos el tiempo que necesiten y, sobre todo, evitamos decir que no ha sido nada, que no hay que llorar, etc.

Una madre me preguntó una vez qué les podemos decir en casa cuando explican que alguien los ha agredido. Le dije que nos lo podemos plantear como si el niño hubiera tenido un pequeño accidente. Por ejemplo, si nos explica que se ha caído y se ha hecho una raspadura en la rodilla, le diríamos, quizás: «Vaya, te has hecho daño... ya lo veo. Lo limpiaremos con un poco de agua». Así pues, si nos cuenta que lo han arañado, le podemos decir: «Vaya,

sí... ya lo veo. Tienes un arañazo, debió de hacerte daño. Podemos echarle un poco de agua». Si son agresiones que se repiten les tenemos que asegurar que buscaremos la forma de solucionarlo.

Si son algo mayores, preguntemos qué ha pasado, interesémonos sinceramente por cómo lo han vivido, pero no hay que intentar obtener información para «hacer justicia». Es bueno recordar que es *su* visión, no la verdad absoluta; no sabemos qué ha pasado realmente si no estábamos, y es mejor no enredar la madeja haciendo juicios, buscando al culpable, dando lecciones morales o sacando conclusiones precipitadas. Podemos preguntar si los podemos ayudar de alguna forma y expresar que siempre pueden contar con nuestra ayuda y nuestro apoyo.

La pregunta de esta madre conecta con otro tema importante que las familias se plantean: ¿cómo los podemos ayudar a protegerse? ¿Tienen que devolver la agresión?

Los niños, como los adultos, tienen derecho a protegerse de las agresiones y cada cual tiene que encontrar su forma de hacerlo. El adulto puede dar algunas ideas: por ejemplo, cuando ya dominan el lenguaje, pueden decirle al otro que pare, pueden expresar que lo que está haciendo les duele o no les gusta. También se pueden apartar y pedir ayuda o protegerse con un gesto o una acción que aparte al otro o que pare un golpe, por ejemplo. Pero, si queremos que integren unas normas de convivencia para construir una sociedad que apuesta por gestionar las relaciones sin violencia, nunca los debemos animar a que devuelvan la agresión. Cuando reacciono con violencia, genero más violencia, por eso la clave es aprender a reaccionar sin violencia aunque el otro la esté utilizando.

También hay gente que se plantea que, si el adulto le hace al niño lo que él está haciendo a los demás, lo vivirá en primera persona y entenderá que no lo tiene que hacer, porque habrá experimentado que hace daño o que es desagradable. Esta no es una buena idea, porque nosotros somos el modelo. No podemos actuar como no queremos que actúen ellos porque con esta actitud solo les provocamos desconcierto y confusión.

10. ¿CÓMO ATENDER AL NIÑO QUE HA TENIDO UN COMPORTAMIENTO AGRESIVO?

El niño que actúa de forma agresiva nos está mostrando que todavía no ha podido encontrar otra forma de actuar y necesita ayuda. Hemos dicho antes que, con su comportamiento, el niño puede estar expresando un gran malestar, así que, si los comportamientos agresivos se repiten, el adulto tiene que investigar cuál es el origen de su incomodidad. Mientras tanto, el niño necesita que un adulto ponga el límite con firmeza y le recuerde la norma, pero desde el respeto y la calma. Si hace falta lo apartamos de los demás, como hemos comentado cuando hablábamos de los mordiscos. Si el niño no puede jugar sin hacer daño, tiene que ir a jugar a otro espacio o parar de jugar un rato, es una consecuencia natural de su comportamiento, porque no hacer daño a los demás es una norma básica de convivencia que se tiene que respetar.

Creo que no hay que forzarlos a pedir perdón, dado que decir perdón de forma obligada no tiene mucho sentido. Nosotros nos tenemos que ocupar de dar un buen ejemplo y pedir perdón cuando sea necesario, y ellos integrarán el modelo. Tampoco tenemos que obligarlos a darle un beso al otro después de hacerle daño. Algunos niños pequeños aprenden que, cuando le hacen daño a alguien, le tienen que dar un beso, y lo hacen de forma automática, pero eso no es suficiente para que paren de hacer daño: hacen daño, dan un beso y todo arreglado. Además, si han pegado a alguien porque están enfadados, por ejemplo, ¿tiene sentido que después le tengan que dar un beso? Los besos tendrían que ser muestras espontáneas de afecto.

Algunos adultos les dicen a los niños que, en vez de hacer daño, pueden hacer caricias, o dar besos o abrazos. Creo que esto tampoco es buena idea, porque cuando son pequeños a veces no pueden controlar bien la fuerza y los impulsos, y empiezan haciendo una caricia que se convierte en pellizco, empiezan dando besos y acaban mordiendo, o con un abrazo pueden apretar demasiado fuerte. Lo que tenemos que transmitir es que no podemos tocar al otro si al otro no le gusta cómo lo estamos haciendo. Tampoco tenemos que hacer caricias, o dar besos o abrazos, si el otro no quiere.

Si el niño ya tiene un buen dominio del lenguaje, debe poder explicar cómo ha vivido él la situación: por ejemplo, contarle a alguien que lo pueda escuchar sin hacer juicios por qué se ha enfadado. Solo le tenemos que transmitir que entendemos que estaba enfadado pero que tiene que encontrar otra forma de actuar y que nosotros lo ayudaremos.

Es muy importante que el adulto entienda que lo inadecuado solo es este comportamiento concreto, no el niño de forma global. Nos tenemos que aliar con el niño para buscar salidas y no luchar contra él, porque, si no, lo dejamos solo con sus dificultades.

Todos tenemos impulsos destructivos que pueden aparecer en un momento u otro en una situación de estrés. Si observamos el comportamiento de la gente en el tráfico, tendremos una buena muestra. La cuestión es qué hacemos con esos impulsos.

Los niños tienen que saber que no hay nada malo en ellos, que solo tienen una dificultad y que tienen que hacer un proceso de aprendizaje, tienen que conocer estos impulsos y desarrollar estrategias para canalizarlos de una forma socialmente adecuada.

En un grupo que llevé, tenía a cargo a un niño de cinco años que se enfadaba muy fácilmente y que pegaba a los demás niños; era un niño que tenía fuerza y hacía daño. Un día le dije que me podía avisar cuando notara que se estaba enfadando y que yo iría rápidamente a ayudarlo. Le pareció una buena idea. Me avisaba a veces desde lejos, y para él era un apoyo importante tener a alguien cerca que le ayudara a gestionar esos momentos.

Las personas tienen diferentes estrategias para gestionar el estrés: hay gente que necesita actividad física como andar o practicar un deporte; a otros les va bien estar en contacto con la naturaleza, ir al bosque o cuidar un huerto; a otros les ayuda tener una vía artística como bailar, dibujar o tocar un instrumento; a otros les va bien hablar o escribir. Así que podemos ayudar a los niños a encontrar su propia forma de canalizar estas sensaciones.

Lo más importante es intentar preservar siempre la autoestima de los niños que tienen dificultades para gestionar sus impulsos, la frustración y la agresividad. Los tenemos que poder ver siempre con buenos ojos, más allá de

esos comportamientos. Como son comportamientos que chocan y remueven profundamente, el adulto tiene que hacer un trabajo constante de construir una imagen positiva de estos niños, alimentando, reconociendo y rescatando todos sus comportamientos positivos para que ellos también tengan una imagen positiva de ellos mismos. El adulto tiene que vigilar cómo habla con ellos, qué lenguaje utiliza, qué adjetivos; también qué comentarios hace de ellos hablando con otras personas, tanto si son otros niños como si son otros adultos. Un niño que tiene una baja autoestima y una imagen negativa de sí mismo tendrá un gran malestar interno y tenderá más a la agresividad. Es una rueda que solo con trabajo, paciencia y empatía podemos detener.

11. CONFLICTOS ENTRE HERMANOS

Las relaciones entre hermanos pueden adoptar dinámicas muy diversas, y los conflictos también están presentes, como ocurre en cualquier situación de convivencia. Las relaciones familiares pueden ser intensas y las dinámicas entre hermanos no son una excepción. Lo que hemos dicho anteriormente sobre la gestión de los conflictos también puede servir si los niños implicados son hermanos, pero me gustaría profundizar más en algunos aspectos.

Una idea muy importante para ayudar a los padres cuando hay dificultades en las relaciones entre hermanos es la que comparten Adele Faber y Elaine Mazlish en el libro *Hermanos, no rivales*: no obsesionarse con hacer que se entiendan bien entre ellos. Esto entraría en lo que hemos comentado de «luchar contra la realidad», una actitud que solo aporta desgaste y frustración. Algunos hermanos se llevan muy bien, otros no tanto, y cuando las familias eran numerosas se veía muy claramente que algunos tenían más afinidad entre ellos que con los otros. Una de las dos autoras explica que quería que sus hijos fueran buenos amigos:

«Estaba decidida a intervenir personalmente para que mis dos hijos fueran amigos. A resultas de ello me encontré en medio de una montaña rusa emocional. Cada vez que jugaban bien juntos yo me sentía eufórica. Me decía: “¡Vaya! Se llevan bien. Soy una madre maravillosa”. Y cada vez que se

peleaban perdía todas las esperanzas. “Se odian, y es culpa mía”. Uno de los momentos más felices de mi vida fue el día en que abandoné el sueño de los “buenos amigos” y lo sustituí por un objetivo más realista» (*Hermanos, no rivales*, p. 29). «No quería que se pasaran la vida dirimiendo quién tenía razón y quién no. Quería que fueran capaces de superar esa manera de pensar y que aprendieran a escucharse, a respetar las diferencias entre ellos y a encontrar maneras de resolver estas diferencias. Incluso si su personalidad era tal que les impedía ser amigos entre ellos, por lo menos tendrían la capacidad de hacer amistades y ser amigos» (p. 30).

El cambio de pasar de ser hijo único a tener un hermano no siempre es fácil, y es muy natural que a algunos niños les cueste adaptarse a la nueva dinámica de la familia. Es muy importante aceptarlos tal y como se muestran. Quizás están desconcertados, inseguros, tristes o enfadados; no importa, tienen todo el derecho a sentirse como sea que se sientan. No podemos pretender que acepten la nueva situación con alegría ni tenemos que convencerles de las maravillas de tener un hermano. Negarle los sentimientos a alguien es muy perjudicial para su salud emocional y ser empáticos es la mejor ayuda que podemos ofrecer en esos momentos.

Una gran dificultad que tiene el hijo mayor es sentir que de repente todas las atenciones van hacia el pequeño y él deja de tener protagonismo. Así que los padres, los abuelos, los tíos, etc., tienen que intentar mantener un espacio de atención para el hermano mayor, y los padres tendrían que buscar de forma rigurosa momentos de exclusividad para cada uno de los hijos. Si estos momentos están establecidos con regularidad en el ritmo del día, mucho mejor. De este modo siempre les podemos decir que en ese momento no podemos estar con ellos pero que estaremos como siempre antes de comer, por ejemplo. Aunque estén distraídos o haciendo otra cosa, les recordamos que en ese momento estamos disponibles.

El uso de un espacio físico de juego específico para el bebé, el parque que describo en el capítulo 5, también puede ayudar mucho a la dinámica de la familia durante el primer año. Muchas veces nos olvidamos de que el hermano mayor aún puede ser pequeño: por ejemplo, si tiene dos o tres años todavía le costará ponerse en el lugar del otro y quizás también controlar sus

impulsos, así que si el bebé está en un espacio protegido todos se pueden relajar. No los aislamos, porque se pueden relacionar: aunque el pequeño esté dentro del parque, se pueden comunicar e intercambiar objetos, por ejemplo. Y los padres, si saben que el más pequeño está jugando tranquilo en un espacio protegido, tendrán más disponibilidad para el hermano mayor.

Otro punto importante es evitar tanto como se pueda las comparaciones entre hermanos. Cada niño es único y las comparaciones hacen mucho daño, provocan sentimientos negativos y crean más rivalidades.

12. ESPACIOS FAMILIARES Y GRUPOS DE CRIANZA

Cada vez es más frecuente que las familias busquen espacios para compartir con otras familias. Pueden ser espacios familiares, grupos de juego o grupos de crianza, donde se reúnen madres y padres llevando a sus hijos. Son momentos muy necesarios y recomendables, sobre todo ahora que las familias suelen estar más aisladas o desarraigadas.

Cuando los niños todavía son bebés, el ambiente de estos espacios suele ser muy agradable y fluido, como mucho puede pasar que los niños lloren. Si los niños están jugando tranquilos o durmiendo, los adultos pueden hablar, escuchar, observar y compartir. Pero llega un momento en que la dinámica se complica: los hijos van creciendo, se desplazan, se relacionan con los otros niños y empiezan a surgir situaciones de conflicto. Se crean disputas por los juguetes, quizás se dan empujones, o se muerden, etc. Si los adultos tienen expectativas de poder hablar entre ellos con tranquilidad, esos momentos pueden llegar a ser muy frustrantes. Cuando se viven estas situaciones, se tiene que entender que los niños han entrado en otra etapa y que hay que cambiar las expectativas.

Lo que hemos compartido acerca de los conflictos puede ayudar a gestionar estas nuevas situaciones, pero las familias seguramente se encontrarán con diferencias de criterios que hacen que todo sea todavía más complejo.

En estos casos hay que hablar y crear criterios comunes sobre las normas y la forma en que se ponen los límites y se gestionan los conflictos. Siempre es más fácil si hay uno o más profesionales que lleven el grupo con unos criterios claros, porque en general los padres están tan identificados con sus hijos que cuesta mucho poner distancia, perspectiva y objetividad para gestionarlo bien. ~

CAPÍTULO 7

MOMENTOS ESPECIALMENTE INTENSOS



Ayudar a los niños a construir herramientas sociales es un trabajo continuo, pero suele haber momentos más intensos. Me encuentro en las consultas con que las familias suelen buscar ayuda cuando tienen niños de dos o de cinco años. Si, de repente, todo se vuelve muy difícil con los niños, y estos tienen alrededor de dos o alrededor de cinco años, no os preocupéis, son etapas especialmente intensas y es normal que uno se sienta desbordado.

Por eso creo que es útil dar una pincelada sobre estas dos etapas, porque, si sabemos un poco más sobre ellas, son más fáciles de llevar y es más fácil ver la luz al final del túnel.

1. LOS DOS AÑOS

Esta etapa de alrededor de los dos años puede llegar a ser bastante intensa tanto para los niños como para los adultos que los acompañan. Es una etapa en que quieren hacer muchas cosas por ellos mismos, pero no siempre lo consiguen y esto puede provocar frustraciones constantes. Los niños de esta edad son muy cabezotas, se obsesionan con algunas situaciones y no tienen mucha flexibilidad, y esto también provoca que se frustren bastante a menudo. Todavía les falta capacidad para adaptarse a las circunstancias y, como siempre, algunos lo viven con más contundencia que otros.

Para el adulto puede ser una edad difícil de gestionar porque a veces no entendemos las reacciones de los niños, encontramos exagerado cuando explotan por algo que nos parece una tontería. A menudo, la situación detonante solo es la gota que colma el vaso de una serie de frustraciones acumuladas y quizás es un detalle que normalmente no tendría más importancia. Otras veces, lo que a nosotros nos parece una tontería puede ser muy importante para ellos.

Muy a menudo me encuentro con padres de niños de dos años que creen que a sus hijos les ocurre algo raro porque se muestran muy tozudos o cabezotas con algunas cosas, porque tienen manías a las que los adultos no

ven el sentido. Hay algunas situaciones típicas que, si no sabes que suelen darse también en otras familias, cuestan de entender. Por ejemplo, ¿por qué les cuesta tanto aceptar media galleta? En estas edades quieren las cosas enteras, que sean una unidad entera, por eso a veces no quieren las cosas rotas o partidas. O quizás están muy incómodos si tienen las manos sucias o una parte del jersey un poco mojada y lo viven como un drama. Recuerdo una etapa en la que mi hijo bajo ningún concepto se quería quitar un sombrero que tenía, lo quería llevar puesto día y noche, incluso para bañarse.

También les cuesta aceptar los cambios. ¿Por qué se ponen tan cabezotas y no quieren ponerse zapatos de invierno cuando llega el frío? ¿O por qué no quieren dejar la manta cuando llega el verano? No es que nos quieran hacer la vida imposible, simplemente quieren que las cosas sean como siempre, prefieren mantener las costumbres, seguir los hábitos conocidos. Por más que les expliquemos los motivos, no entran en razón, porque buscan lo que conocen, lo que les da sensación de seguridad. Cuando sabemos esto, podemos ser más empáticos con ellos.

Nunca es una buena idea entrar en una lucha de poder con los niños para ver quién puede más. Aceptemos sus pequeñas manías con respeto, empatía y buen humor, sin preocuparnos, y desde la tranquilidad continuemos poniendo los límites que son realmente necesarios.

Si podemos respetar su necesidad de autonomía y al mismo tiempo mantener un ritmo tranquilo, preocuparnos de que coman y descansen con regularidad y de que no haya muchos cambios en su vida cotidiana, viviremos mejor esta etapa.

Solo es una etapa y seguirán adelante. Cuando llegan a la etapa de la imaginación, a partir de los dos años y medio o tres, empiezan a tener más flexibilidad, tienen más recursos y les empieza a ser un poco más fácil adaptarse a las situaciones.

Es muy difícil para los adultos mantener la calma cuando las situaciones son tan intensas, pero la tranquilidad es la mejor manera de gestionarlas. El adulto tiene que hacer todo lo que esté a su alcance para estar bien consigo mismo: organizar y simplificar el día a día, cuidarse, buscar momentos de

descanso, pedir ayuda, etc.

2. LOS CINCO AÑOS

Cuando tienen cinco años, los niños pasan por una gran transformación: son más conscientes de ellos mismos, son más capaces de ponerse en el lugar de los demás y pueden ser más empáticos. En relación con la empatía, recordemos que es un proceso gradual; todos conocemos a adultos que tienen mucha dificultad para ponerse en el lugar de los demás y actuar desde la empatía, así que tenemos que ser cautelosos con las expectativas que tenemos acerca de los niños, que justo están empezando a hacer este aprendizaje.

Esto implica que un niño de cinco años, si le pega a alguien, por ejemplo, ya sabe que al otro le hace daño y que él es quien ha provocado ese dolor. Esto le causa malestar. Es muy diferente de un niño de dos años, que también puede hacer daño a otro pero que no tiene esta conciencia clara de que es él quien lo hace y de qué provoca en el otro.

Así pues, los niños de cinco años pueden tener experiencias con las que se dan cuenta de que dentro de ellos viven fuerzas que pueden hacer daño. Igualmente, empiezan a percibir que la capacidad de hacer daño también está fuera, también actúa en el mundo exterior. Se hacen más conscientes del «mal», por decirlo de alguna forma, observan que ellos mismos pueden tener comportamientos que hacen daño y también pueden identificar impulsos destructivos en el mundo.

Cuando observamos que buscan elementos de juego como espadas, torres, armaduras de caballeros, capas de superhéroes, etc., elementos que aportan poder y protección, entendemos lo vulnerables que se sienten en esta etapa.

De ahí que se interesen muy a menudo por cuentos en que encontramos personajes que representan el mal: los «malos», como el lobo, el dragón, la bruja, etc. En esos momentos, necesitan este tipo de cuentos porque se pueden identificar con los personajes y al mismo tiempo experimentar que hay una fuerza superior, los personajes buenos, que puede con esos impulsos. Los cuentos que terminan bien, cuando el «bien» siempre vence al

final, les aportan seguridad y confianza. Por eso es tan importante no manipular los contenidos de los cuentos tradicionales en relación con los personajes buenos y malos, y también es altamente recomendable que los cuentos que explicamos a los niños en esta etapa, antes de los siete años, terminen siempre bien. Esto les da tranquilidad y esperanza en relación con esos impulsos que todavía no pueden controlar. Integran las imágenes de los cuentos y comprenden que dentro de ellos también vive esa fuerza superior que puede vencer los impulsos destructivos.

También podemos observar que a partir de los cinco años tienen más capacidad de imaginación y fantasía. Ya no solamente son como los niños de tres o cuatro años, que están en una etapa en la que si ven una cuerda juegan como si fuera una serpiente, en la que un trozo de madera les recuerda un trozo de pan o un tronco pequeño les hace pensar en un coche. Hacia los cinco años, los niños ya construyen sus propias fantasías, crean sus propias «películas». Ya pueden proyectar interiormente el barco que quieren construir y después ir a buscar los elementos que necesitan para hacerlo.

Si sumamos al tema del «mal» una gran capacidad imaginativa, quizás tenemos un resultado desagradable. Esta es la razón por la que muchos niños alrededor de los cinco años sufren miedos. Es una crisis madurativa que forma parte de su desarrollo. Los miedos de los cinco años no tienen por qué ser provocados por algo externo, al contrario de lo que puede ocurrir en los dos años, cuando un niño puede desarrollar pánico a los payasos como resultado de una mala experiencia en el circo. Sin que haya ocurrido nada extraño, los niños de cinco años empiezan a crear imágenes en lo que no ven, como por ejemplo en un pasillo oscuro, debajo de la cama o dentro del armario. Y, está claro, muy a menudo lo que se imaginan no es ni bonito ni agradable.

A veces presenciamos situaciones insólitas en esta etapa, como que el hermano pequeño de tres años, que todavía vive en plena inocencia, tenga que acompañar al hermano mayor de cinco años al baño porque le da miedo ir solo.

Con todo por lo que están pasando, los niños pueden tener cierta

tentación de experimentar estas fuerzas destructivas en primera persona. Esto significa que no es extraño que cerca de los cinco años se vuelvan más rebeldes o se comporten especialmente mal. Quizás pueden insultar a una persona por la calle o hacer una fechoría expresamente; por ejemplo, la hija de una amiga rompió las gafas de su hermano mayor mientras miraba a su madre. O pueden volverse más agresivos de lo que normalmente son y pegar a niños más pequeños que ellos. Son comportamientos que sorprenden mucho, que cuestan de entender y que pueden asustar a los adultos, que empiezan a preguntarse qué han hecho mal para que sus hijos se comporten de ese modo. La buena noticia es que es una etapa y, como las demás, al final la superan.

¿Y qué necesitan del adulto en esta etapa? Necesitan límites muy claros, pero necesitan también mucha empatía y comprensión.

Me gusta especialmente la imagen del dragón de la leyenda de San Jorge para los niños de esta etapa. La idea es que todos tenemos un dragón dentro de nosotros que en general está dormido pero que a veces se despierta. El dragón representa nuestras emociones negativas, que pueden llegar a ser muy destructivas si mandan ellas, si nos arrastran y actúan de forma descontrolada. Si para el adulto puede ser difícil gestionar las emociones negativas, imaginemos cómo debe ser para los niños. Pero cada cual se tiene que hacer responsable de su propio dragón, lo tenemos que conocer y controlar. Los niños tienen que ser capaces de integrar el hecho de que ellos no son malos, sino que su comportamiento es la manifestación de una parte de ellos que todavía no saben controlar. De este modo pueden preservar una imagen positiva de sí mismos y construir una buena autoestima.

Con cinco años necesitan nuestra ayuda: no saben aún cómo gestionar este dragón, todo es nuevo para ellos. Si solo los castigamos, les dejamos solos y sin recursos para enfrentarse a la situación.

La gran dificultad es que los dragones de los niños de cinco años suelen despertar al dragón del adulto, y al final tenemos una guerra de dragones descontrolados. El adulto a menudo se indigna cuando los niños se portan muy mal, y es comprensible. El problema es que, al final, para ayudar

realmente al niño en esta etapa necesitamos, como siempre, «estar en la lista». Solo si estoy «en la lista» puedo gestionar mi propio dragón y dar un buen modelo a los niños.

Hay otra imagen que me gusta utilizar: imaginemos que tengo un perro y este perro muerde a un vecino. Yo no he mordido a mi vecino, pero era **mi** perro, así que me tengo que hacer responsable. Cuando los niños ya tienen cinco años, empiezan a tener más recursos para asumir su responsabilidad, y los tenemos que ayudar en este camino.

Un niño de esta edad tiene que saber cuáles son las normas y cuáles son las consecuencias de incumplirlas. En ese momento, la cuestión de las consecuencias pasa a ser importante, como hemos comentado en el apartado 13 del capítulo 4.

Aun así, quizás el niño buscará retar al adulto y saltarse las normas con contundencia. El adulto tiene que ser consciente de que necesitará dedicar tiempo y energía para volver a enderezar la situación si está desbordado. Tendrá que poner los límites con firmeza, buscar consecuencias adecuadas y al mismo tiempo ayudar al niño a canalizar sus impulsos por vías constructivas.

También es importante que el adulto conecte con las fortalezas del niño, que pueda reconocer sus capacidades como niño que ya es mayor y proporcionarle la oportunidad de hacer cosas que los más pequeños todavía no pueden hacer con la responsabilidad que esto conlleva. También tiene que buscar fortalecer el vínculo, hacer que el niño sienta que es querido y alimentar todos los aspectos positivos de su persona más allá de los comportamientos disruptivos.

Todo esto no es sencillo y no se hace solo, es un trabajo que exige dedicación pero que puede ser muy gratificante, porque da buenos resultados. ~

CAPÍTULO 8

**PARA
TERMINAR.
ÚLTIMAS
PALABRAS**



Para terminar, me gustaría comentar que, cuando hay dificultades y nos vemos desbordados en relación con los límites, recomiendo no querer arreglarlo todo de golpe. Cuando hay situaciones complicadas, si por ejemplo necesitamos reconducir varios comportamientos, trabajemos comportamiento a comportamiento, elijamos las prioridades y vayamos paso a paso. Es mejor no querer hacerlo todo de golpe, porque puede ser demasiado difícil tanto para nosotros como para los niños.

También me gustaría destacar la importancia de construir una relación amorosa, de respeto y confianza con los niños, preservando siempre una imagen de ellos positiva y separando la integridad de su persona de ciertos comportamientos que pueden ser inadecuados. Los tenemos que liberar de las etiquetas de niños difíciles, niños malos, niños conflictivos, niños problemáticos, niños agresivos, etc. Solo son niños que están aprendiendo y que necesitan nuestra ayuda, y, desde mi experiencia, las imágenes internas que cultivamos son muy poderosas.

Otra cosa que quería resaltar es la necesidad de comprender que una educación con libertad y un trato respetuoso tienen que ir acompañados de límites adecuados. Hace un tiempo coincidí con una madre que llevaba a su hijo de tres años a un espacio educativo para niños de cero a siete años donde se intentaba poner en práctica lo que he estado compartiendo en este libro. Charlamos un rato y ella me comentó que su visión en relación con la libertad y los límites había cambiado mucho desde que llevaba a su hijo a ese espacio. Me dijo que antes de ir pensaba que los niños tenían que ser muy libres y que, en un principio, no le pareció que ahí los niños tuvieran tanta libertad: no podían hacer todo lo que querían, había unas normas que le parecieron excesivas, como no correr dentro de la sala (solo en el patio), no chutar los juguetes, etc. Pero me explicaba que, con el tiempo, había visto que los niños estaban muy tranquilos y contentos, a diferencia de lo que ocurría en otros ambientes que ella conocía donde se hacía educación libre y

donde no se preocupaban mucho por las normas. Decía que había acompañado de cerca a otras familias y que había visto que los niños estaban más nerviosos y alborotados, que a menudo llegaban a situaciones de tener que hacer contenciones físicas porque se descontrolaban totalmente.

Entonces me dijo que pensaba que el ambiente de este otro espacio tenía un carácter «japonés». Me pareció una imagen curiosa. Le dije que no conocía mucho cómo era la educación en el Japón, pero que *japonés* me remitía a una sensación de control y retención y que me parecía que en aquel espacio, al contrario, querían que los niños estuvieran muy libres y vitales, que jugaran y se movieran con libertad y alegría, pero dentro de un marco de seguridad y unas normas de convivencia para crear un ambiente de respeto entre todos. Me dijo que la palabra que le venía a la cabeza era *orden*. Pensé que tenía razón, realmente había un orden que creaba un ambiente agradable para todo el mundo, un orden que creaba un ritmo regular que daba seguridad y tranquilidad y un orden en la forma de exponer el material y preparar los espacios. Este cuidado y esta atención generaban calma, y en ese ambiente de calma los profesionales querían que los niños pudieran ser muy libres.

Me gusta la idea que comparte Daniel Siegel en la introducción del libro *Disciplina sin lágrimas*: ayudar a los niños con las normas y los límites es un gesto amoroso que los nutre. Os dejo con este mensaje, creo que es una buena imagen para terminar el libro. ~

Bibliografía recomendada

SOBRE LA VISIÓN PIKLERIANA

- Falk, Judit, y Tardos, Anna, *Movimientos libres. Actividades autónomas*. Barcelona: Octaedro, 2002.
- Falk, Judit, y Vincze, Mária, «El desarrollo del control de esfínteres y el interés del niño pequeño hacia las funciones corporales». Dentro: Herrán, Elena (ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy*. Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría, 2018.
- Majoros, Mária, Tardos, Anna, y Falk, Judit, *Comer y Dormir*. Barcelona: Octaedro, 2002.
- Pikler, Emmi, *Moverse en libertad*. Barcelona: Narcea, 2000.
- Tardos, Anna, *El adulto y el juego del niño*. Barcelona: Octaedro, 2014.
- Tardos, Anna, y Vasseur-Paumelle, Anne, «Reglas y límites en guardería, adquisición de actitudes». Dentro: Herrán, Elena (ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy*. Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría, 2018.
- Vincze, Mária, «Del biberón a la autonomía». Dentro: Herrán, Elena (ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy*. Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría, 2018.

SOBRE LA NEUROCIENCIA

- Bilbao, Álvaro, *El cerebro del niño explicado a los padres*. Barcelona: Plataforma, 2015.
- Siegel, Daniel J., y Bryson, Tina Payne, *Disciplina sin lágrimas*. Barcelona: Ediciones B, 2015.
- Siegel, Daniel J., y Bryson, Tina Payne, *El cerebro del niño*. Barcelona: Alba, 2012.

- Siegel, Daniel J., y Bryson, Tina Payne, *El poder de la presencia*. Barcelona: Alba, 2020.

SOBRE LA PERSPECTIVA DE MAGDA GERBER

- Gerber, Magda, *Dear Parent: Caring for Infants with Respect*. Los Angeles: RIE, 2002.
- Gerber, Magda, y Johnson, Allison, *Your Self-Confident Baby*. EUA: John Wiley & Sons, 1998.
- Lansbury, Janet, *Los niños malos no existen*. JLML Press, 2016.

OTRAS REFERENCIAS

- Faber, Adele, y Mazlish, Elaine, *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Barcelona: Medici, 2013.
- Faber, Adele, y Mazlish, Elaine, *Hermanos, no rivales*. Barcelona: Medici, 2016.
- Juul, Jesper, *Su hijo, una persona competente*. Barcelona: Herder, 2011.
- Wild, Rebeca, *Libertad y límites. Amor y respeto*. Barcelona: Herder, 2012.