

LA SEGURIDAD EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Vicens Arnaiz Sancho

| | Pág. |
|--|-----------|
| I. La seguridad emocional en la Educación Infantil..... | 5 |
| 1. La seguridad emocional. Referencias generales..... | 5 |
| 2. Definición de seguridad emocional..... | 6 |
| 2.1. Dificultades del educador..... | 7 |
| 3. Distintos aspectos del proceso de expresión y satisfacción de necesidades..... | 8 |
| 3.1. La expresión individual (¡y simultánea!) de las necesidades..... | 8 |
| 4. Necesidades básicas que debe cubrir la escuela..... | 11 |
| 5. ¿La insatisfacción de las demandas que hace el niño supone pérdida de seguridad emocional?..... | 12 |
| 6. El bienestar emocional y los juegos corporales..... | 14 |
| 7. El bienestar emocional y la seguridad física..... | 17 |
| 8. El bienestar emocional y la seguridad en el aprendizaje..... | 17 |
| 9. Una propuesta concreta para facilitar la adaptación del niño a la escuela infantil..... | 18 |
| 9.1. ¿Cómo abordarla?..... | 18 |
| 9.2. Un ejemplo de estrategia del período de adaptación..... | 21 |
| II. El papel del educador respecto a la seguridad emocional..... | 22 |
| 1. Diferentes concepciones de la función del docente..... | 22 |
| 2. El papel del educador. Características..... | 24 |
| 3. Dificultades del papel del educador..... | 25 |
| 4. El estilo docente..... | 26 |
| 5. Estrategias elementales: La ubicación y la actitud corporal..... | 27 |
| 5.1. La mirada periférica..... | 28 |
| 6. El ordenamiento de la conducta..... | 30 |
| 6.1. Las desobediencias..... | 30 |
| 6.2. La claridad de las consignas..... | 31 |
| 7. La personalización..... | 32 |
| 7.1. Características de la individualización..... | 33 |
| 8. La claridad en la relación..... | 34 |
| 9. El educador como imagen de persona a imitar..... | 36 |
| Bibliografía..... | 37 |

I. LA SEGURIDAD EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

1. LA SEGURIDAD EMOCIONAL. REFERENCIAS GENERALES

Desde hace años se insiste en la necesidad que tiene el niño de encontrar en la escuela un clima cálido en el que fundamentar su seguridad afectiva.

Ante este tipo de afirmaciones nadie pone en duda su significado. Todos tenemos o creemos tener una idea clara de qué significa sentirse seguro afectivamente. Identificamos con facilidad nuestro sentimiento de seguridad o inseguridad. También tenemos o creemos tener referentes para interpretar y calibrar los indicadores de seguridad por parte del niño.

Y si otros planteamientos asumen importantes esfuerzos de explicación para justificar su necesidad, no ocurre lo mismo cuando nos referimos a la necesidad objetiva de asegurar el bienestar afectivo porque, en cualquier caso, todos utilizamos a menudo vivencias de nuestra propia experiencia y sabemos que, sin un cierto grado de dicha seguridad, resulta enormemente difícil realizar con eficacia cualquier tarea.

Estas referencias, aunque muy subjetivas, nos dan información de la trascendencia que tiene el entorno emocional.

No hay ahora espacio para describir con detalle las causas por las cuales, sin unas relaciones afectivas positivas, desaparece la eficacia de la interacción con el medio, incluso puede perderse cualquier motivación e interés. Baste ahora señalar que todo ello ocurre por unos complejos procesos biológicos que la química orgánica ayuda a desvelar:

- La investigación médica ha puesto de relieve en los últimos años...
- ...cómo el desarrollo del cerebro, el desarrollo de las sinapsis neuronales depende de la calidad de las relaciones afectivas del bebé con su entorno.
- ...que este desarrollo cerebral se produce en los primeros años de vida (a los tres años debe haberse desarrollado en un 70-80%).
- ...que las graves carencias afectivas en estos primeros años producen alteraciones graves en el desarrollo biológico del cerebro del niño, de manera semejante a como las graves carencias dietéticas producen perturbaciones importantes e irreparables en el desarrollo del organismo.
- ...que, incluso una vez desarrollada la masa cerebral y establecidas las sinapsis neuronales, la eficacia de la comunicación bioeléctrica y bioquímica entre ellas, fundamento de la actividad cerebral, está regulada por la producción hormonal que depende en buena medida de los estímulos y del ambiente afectivo.

La alimentación y cuidados higiénicos hacen posible el desarrollo corporal del bebé. El clima afectivo hace posible la aparición, desarrollo y funcionamiento de las estructuras biológicas que sostienen la estructura psíquica del individuo.

Encontramos, sin embargo, una primera y significativa dificultad: la mayoría de

nuestros referentes, señales y códigos afectivos parten de experiencias de relaciones privilegiadas, incluso, con gran frecuencia, de relaciones en exclusividad; es decir, la inmensa mayoría de adultos tenemos nuestras referencias afectivas fundamentales vinculadas a contextos de pequeño o pequeñísimo grupo (núcleo familiar, relaciones de amistad, grupo de trabajo, etc.) con un alto grado de posibilidades de adaptación a nuestra propia manera de ser y de sentir. Sin embargo, en la escuela infantil el niño no cuenta ni con un grupo que a su escala sea tan reducido ni con facilidades para lograr una significativa adaptación a su manera de ser, más bien va a ser a él a quien intentaremos adaptar a la vida escolar.

Así, cuando nos movemos en el ámbito profesional no es suficiente utilizar las referencias de la propia intimidad para organizar nuestra actuación porque ello nos llevaría a cometer graves errores de proyección.

Nos es necesario, pues, definir, aunque sea brevemente, en qué consiste dicha necesidad para poder luego «aterrizar» en planteamientos educativos.

2. DEFINICIÓN DE SEGURIDAD EMOCIONAL

¿Cómo podemos definir la seguridad emocional en la Escuela Infantil de manera que nos resulte eficaz para «aterrizar» en un diseño educativo?

Un punto de partida necesario lo constituyen las necesidades básicas del niño. Cuando éstas están atendidas el niño tiene garantizada su supervivencia. Estas necesidades, como bien sabemos, no son sólo la comida y la higiene. El niño tiene necesidad no sólo de comer y mantener una higiene básica, sino que también precisa desarrollar actividades que le pongan en contacto con su entorno, precisa que le sean evitados riesgos, que sus errores no se conviertan en catástrofes, precisa de períodos de descanso, etc.

El clima emocional podemos definirlo como el ambiente emocional en el que el niño manifiesta y donde son atendidas estas necesidades; es decir, el clima afectivo está constituido por el conjunto de señales humanas que indican, evocan, provocan... referencias de nuestra vinculación más primaria con los demás. En la escuela infantil el clima afectivo está compuesto, de este modo, tanto por el conjunto de condiciones, señales, significados... que el niño y la niña sienten, como por la manera en que los que le rodean entienden y atienden lo que ellos viven como necesario.

Si el clima afectivo es el ambiente en el que el niño manifiesta y es atendido, lo que reconoce como necesaria seguridad afectiva es el grado de certeza por parte del niño y la niña de que sus necesidades son conocidas, reconocidas y atendidas de forma básicamente placentera. Seguridad afectiva es la ausencia en el niño de dudas insistentes de cómo, cuando y en qué grado va a ser escuchado y satisfecho lo que él percibe como necesario.

Podemos pues definir la seguridad afectiva como el placer con que vive el niño el proceso que empieza en el estado de deseo o necesidad hasta su satisfacción.

Así seguridad afectiva será:

1.º La sensación de deseo-necesidad como la antesala de satisfacción. No percibir que las necesidades propias van a terminar generando insatisfacción porque son resueltas con frecuencia con la negación o son ignoradas.

2.º La manifestación o expresión de necesidad como inicio de la atención por

parte del adulto y por tanto la aparición de alguna señal comunicativa que le permita saberse escuchado.

3.º No sentir que la posibilidad de ser escuchado depende del grado de «asertividad» o «intimidación» que el niño pueda ejercer mediante comportamientos provocativos o insistentes.

4.º La atención del adulto incluye una indicación o señal de qué respuesta va a encontrar el niño y con qué grado de inmediatez.

5.º No sentir que, si bien puede estar seguro de que le han oído no sabe cuándo ni cómo le van a atender.

6.º La respuesta o satisfacción a sus necesidades o deseos supone en un cierto modo un placer compartido con quienes convive, especialmente con su educador.

7.º No sentir que como se ha concedido con desgana, el bienestar es «a cuenta del otro», con lo cual fácilmente aparecerá la incertidumbre o tensión.

2.1. Dificultades del educador

Sin duda, son muchos los factores que señalan el abanico de sentimientos emocionales como algo vivido desde la intimidad, pero en relación con el entorno. Y será éste uno de los factores de dificultad ante el que se enfrenten los profesionales: favorecer un estado emocional, y por tanto subjetivo, en el entorno de un grupo constituido fundamentalmente por unos sujetos con grandes límites todavía para captar lo que no les atañe directamente a ellos y comprenderse a sí mismos como miembros de un colectivo.

Dicho de otra manera: ¡qué necesidad de inmediatez manifiestan sentir los niños ante sus deseos! Y, por tanto, ¡qué difícil es conseguir la calma en un grupo en el que todos y cada uno siente «lo suyo» como absoluto y prioritario!

Por último, cabe señalar otro factor determinante: los niños y niñas del grupo viven inmersos en otro clima afectivo: el de la familia. Relaciones que en el momento en que permanece en la escuela no están activadas, pero que sí están presentes en él y configuran unas actitudes determinadas en todos los ámbitos y esferas a las que se ha hecho referencia anteriormente al tratar la seguridad afectiva.

Dicho de otra manera, la seguridad afectiva del niño será el resultado de cómo el niño vive y se relaciona en cada uno de los ambientes que le son propios: la familia y la escuela infantil.

Así, la adaptación se perfila como el proceso mediante el cual el niño y quienes le rodean buscan y encuentran el ajuste entre las formas peculiares de cada medio y las necesidades del pequeño, hasta conseguir que éste sea capaz de tomar las iniciativas, expresar sus necesidades, ejercer su autonomía, explorar e interactuar en el entorno... de acuerdo con su grado de madurez. Constituye, pues, un proceso clave para que el niño encuentre la seguridad afectiva y se mantenga fundamentalmente en ella. Será preciso tratarla con el detenimiento que se merece.

Resumimos para continuar:

1.º *Seguridad emocional* es la posibilidad de vivir con placer el vínculo que

nos une a los demás, especialmente en relación a los procesos de expresión y satisfacción o contención de necesidades y deseos.

2.º En este proceso interviene: la expresión, la escucha, el señalamiento del proceso de resolución y la propia satisfacción de necesidades.

3.º Las mayores dificultades que encuentra el educador al respecto son:

a) La inmediatez y urgencia con que los niños y niñas pequeños tienden a vivir sus necesidades.

b) La individualidad con que el niño y niña de estas edades identifica su situación y, por tanto, la complejidad de atender en grupo y a la vez todas las individualidades e inmediateces.

4.º La adaptación es el proceso por el que el niño es ayudado a encontrar, en la peculiaridad de cada medio (familiar y escolar), la seguridad emocional.

3. DISTINTOS ASPECTOS DEL PROCESO DE EXPRESIÓN Y SATISFACCIÓN DE NECESIDADES

Es posible ahora abordar con cierto detenimiento los distintos aspectos del proceso de expresión y satisfacción de necesidades desde la perspectiva de la seguridad emocional.

3.1. La expresión individual (¡y simultánea!) de las necesidades

A quien no haya convivido algún tiempo en una escuela infantil (especialmente en Primer Ciclo) le resultará difícil imaginarse las dificultades que surgen por el mero hecho de la expresión individual (¡y simultánea!) de las necesidades: uno que llora, otro que llama, otra que está a punto de caerse, otra que se ha ensuciado hasta el gorro, ... y el compañero/a que entra «un segundo» a informarte de la llamada de un padre de algún niño de tu grupo.

Si ésta es una e importante dificultad no es menor la diversidad de recursos, estrategias y energía que cada uno de ellos pone en el empeño de hacer «público» su estado interior: desde el que sólo dirige una sutil mirada suplicante ante situaciones agobiantes para él, hasta el que ante lo más mínimo «suelta» una andanada de gritos angustiados.

Aún cabe añadir otro aspecto: la gran diversidad de matices que cada uno de ellos hace intervenir en su expresión. Desde la voz (gritos, susurros, sollozos, palabras, etc.) hasta el silencio, desde el movimiento hasta la quietud, desde el gesto a la inexpressión, desde el acercamiento hasta la distancia, desde el bloqueo y la inhibición hasta la agitación, desde el abatimiento a la hiperactividad, desde el recurso del chupete al uso del mordisco...

En su conjunto, y cada uno de ellos, exigen una gran capacidad del educador, quien debe ser capaz de advertir cuándo se trata de verdaderas «llamadas de atención» por parte del niño, que necesitan ser atendidas.

Dicho de otra manera: el educador debe saber que todo ellos constituyen «peti-

ciones» que se le dirigen y que debe poder entender en su significado individual y grupal.

Ejemplos:

– El lloro de un niño que es mordido por otro contiene «dos mensajes»: uno dirigido al educador como expresión de su dolor y en demanda de ayuda/protección; y otro dirigido al resto del grupo: «¡Compañeros: aquí hay peligro!» (Observemos que hay niños que no son mordidos casi nunca: uno de los motivos es que han aprendido a evitar los peligros).

– En verano la demanda de agua de uno/a produce fácilmente en su grupo una rápida «multiplicación de solicitudes».

Aquello que constituye por sí mismo una dificultad puede convertirse en un gran aliado del educador/a: escuchando a un alumno o alumna está escuchando a muchos.

Ejemplos:

– Cuando se atiende la demanda de agua el educador puede prever que esa necesidad no es exclusiva y actuar de manera que no necesiten todos y cada uno manifestar su deseo.

– La demanda de ayuda y protección de uno del grupo corresponde a menudo a la necesidad de buena parte del grupo.

– La demanda de un tipo de actividad o material por parte de uno de los niños del grupo corresponde a menudo a intereses que los demás también tienen y que a menudo no expresan con la misma facilidad.

En el apartado «II. El papel del educador respecto a la seguridad emocional», se abordarán las posibles estrategias para responder a la «acumulación» y «simultaneidad» a la que se hacía referencia al principio de este apartado, sin embargo, existe una circunstancia que jamás se podrá eludir: la necesidad de una seria y continua formación personal del educador de su capacidad y sensibilidad para captar la multiplicidad y diversidad de recursos en juego mostrada en la expresión de los deseos y necesidades.

De ello dependerá en buena medida la eficacia e idoneidad de su función en la escuela infantil, porque el niño y la niña en estas primeras edades necesita justamente eso: que quienes están con él perciban y atiendan las señales externas de su vivencia. El niño sabe lo que siente pero no percibe la expresividad de sí mismo y le es absolutamente necesario ir tomando conciencia de esa vivencia y de su significado. Y el único camino que cabe es la lectura de su expresividad (de su gestualidad, de sus palabras, de su tono, etc.).

Aquí empieza, sólo empieza, el auténtico camino de la autonomía: en la toma de conciencia de las propias emociones, sentimientos, vivencias, deseos... y esa toma de conciencia sólo es posible partiendo del reflejo de su propia expresividad.

Y este «espejo» se consigue con **«la atención» a la expresividad del niño.**

Porque escuchar no significa complacer. Escuchar significa estar atento. Y saberse escuchado es saber que el otro ha entendido aquello que transmite.

La «atención» en el Primer Ciclo de la Educación Infantil tiene dos funciones educativas básicas:

– La percepción de que aquello que deseas, temes, necesitas, es conocido, es detectado por «tu adulto» y con ello la conciencia de seguridad que genera.

– El descubrimiento, el conocimiento que ello supone para el niño/a que en estas edades está todavía inmerso en sus propias emociones y sin capacidad, al principio del ciclo, y sin facilidad incluso al final del mismo, para tomar conciencia de ellas, para conducir las de forma progresiva e intencionada y, por lo tanto, contenida. Es en este proceso donde encuentra sus raíces la aparición y desarrollo de las capacidades lingüísticas.

Ambas funciones son dos pilares básicos en la referencia de la seguridad emocional, porque, por más que alguien esté objetivamente atendido, no podrá vivir el bienestar que ello le puede significar si no es capaz de tomar conciencia y dirigir en alguna medida el proceso que se produce desde la aparición de la necesidad, emoción, etc., hasta su satisfacción o contención.

Este conocimiento de uno mismo se inicia y se debe iniciar en estos primeros procesos que se acaban de describir, más aún teniendo en cuenta que es en este conocimiento de uno mismo sobre el que se construye todo el universo lingüístico fundamental para el desarrollo del individuo.

¿Y en qué consiste esta «atención»? ¿cómo se ejerce?

Surge de la capacidad de percibir las señales expresivas. Ya se indicaba anteriormente cuán fácil es oír un lloro pero... ¡cuánta sensibilidad se precisa para captar un gesto que se esfuma a medio emerger!

Esta aptitud debe conducir al adulto a emitir un conjunto de señales fáciles pero claras, igualmente entrañables que la expresión que la ha originado, utilizando la amplia gama de posibilidades que tiene a su alcance el educador para comunicar (gestos, tonos, palabras, frases, expresiones faciales, actitudes corporales, etc.) que den a entender al interlocutor, el niño/a, que hemos comprendido aquello que manifestaba.

La «atención» ha de ser expresada siempre de forma clara, y ofrecer una respuesta que indique al niño/a que hemos captado el mensaje de sus necesidades.

Ejemplos:

Al gesto de lanzar los brazos hacia el adulto «pidiendo» ser cogido no puede corresponder la ignorancia, no podemos simular «no haberlo visto» (si no lo consideramos pertinente por alguna razón explícita), sino que debe darse algún tipo de respuesta que haga entender al niño que sabemos que quiere mayor contacto con nosotros, aunque quizá no se lo demos en la forma que él/ella lo pide. Quizá una posible respuesta sea que llamemos su atención respecto a objetos de su entorno y

conduzcamos su actividad hacia ellos, o iniciemos una canción que lo tranquilice, hablemos con voz calmada de algo, etc.

A la aproximación impaciente de un niño/a para hacernos partícipes de un conflicto en el que está implicado podemos, quizás, hacerle un gesto que indique espera mientras acabamos aquello que estamos realizando. Una espera que él/ella sabrá, por experiencia, que no es el equivalente al «vuelva Ud. mañana» para quitarnos alguien de encima, sino una certeza de que será atendido en pocos minutos.

Como ocurre con los adultos, a menudo el sentirse escuchado constituye en buena medida un grado de satisfacción de la demanda, deseo:

– Porque al ser éste conocido y reconocido en otro está ya de alguna manera satisfecho: al tomar conciencia se contiene, se controla (ejemplo: cuando algún pequeño/a se ha hecho daño a veces basta con escucharle, contar lo que ha ocurrido para que se calme o incluso a veces basta una mirada cómplice a distancia para que se resitúe).

– Porque el ser escuchado permite tomar conciencia de qué le está ocurriendo y ello le permite encontrar más fácilmente el camino de la satisfacción con sus propios recursos (ejemplo: el deseo de beber agua expresado y escuchado puede conducir a que el niño/a tome conciencia de que puede acceder al agua con autonomía).

Cuando un educador pregunta al niño/a qué le pasa viéndolo reír o llorar hace posible que él reconozca qué le está pasando porque en esta primera etapa a menudo la emoción colapsa todo el «aparato cognitivo», impidiendo cualquier respuesta eficaz a la situación.

Hasta este momento se han ido planteando cuestiones relativas a la percepción y atención de las emociones, necesidades, etc.; es necesario, ahora, abordar aquellas cuestiones relativas a la satisfacción de esas necesidades y deseos.

No tendría sentido hacer hincapié, en la Europa del 2000, en que las necesidades del niño son la alimentación, la higiene, etc.; es justo considerar que dichas necesidades están atendidas y la supervivencia de los pequeños está garantizada.

Pero con ello no podemos dar por supuesto que las únicas necesidades del niño en estas edades son más cosas que el comer, dormir y la higiene personal. Entramos, así, en el siguiente apartado.

4. NECESIDADES BÁSICAS QUE DEBE CUBRIR LA ESCUELA

Desde distintos ámbitos todos convendremos en reconocer como necesidades básicas del niño en el Primer Ciclo de la Educación Infantil otros aspectos que ya han sido planteados en diferentes capítulos: la actividad motriz y exploratoria del entorno humano y físico, la seguridad física y emocional, la adquisición de un código lingüístico de comunicación, etc. En definitiva, la escuela debe ofrecer los recursos, estrategias, ayudas, actividades y ambientes que le permitan alcanzar los objetivos de desarrollo que pueden asumir en estas edades.

¿En qué consiste la seguridad emocional cuando hablamos de la satisfacción de las necesidades?

Está claro que no consiste en que el niño/a vea satisfechas todas sus propuestas de actividad, comida, etc. Tampoco consiste en que el niño no sea contrariado jamás, ni en que sean atendidas inmediatamente sus peticiones.

La seguridad emocional consiste en que la satisfacción de las necesidades se viva en un ambiente afectuoso y de placer, en un ambiente presidido por la interacción espontánea, dentro de lo que resulte posible en una escuela.

La seguridad emocional consiste en que el niño vea reflejado su propio bienestar en «la mirada» del adulto que lo atiende y en el resto de compañeros con los que comparte el momento.

La seguridad emocional consiste en poder vivir con claridad la distensión que supone alcanzar aquello que se ha deseado.

Seguridad emocional significa poder «saborear» los propios logros, sin caer en el culto exagerado a la personalidad individual y a la autoestima.

Seguridad emocional significa poder vivir la sensación de que aquello que el niño tiene o vive o consigue no es fruto del azar, ni de una lucha encarnizada de la que ha salido victorioso, sino que presiente, intuye, que igual que ha resuelto aquella necesidad podrá volver hacerlo cuando sea preciso, porque ha vivido con tranquilidad y claridad el proceso.

Y para que el niño pueda vivir con claridad el proceso es necesario que éste sea claro y consciente por parte del adulto que lo atiende.

Si es así éste emitirá señales que permitan percibirlo al niño. Si no es así el niño captará perfectamente la confusión y precariedad de la situación, perdiendo toda serenidad.

5. ¿LA INSATISFACCIÓN DE LAS DEMANDAS QUE HACE EL NIÑO SUPONE PÉRDIDA DE SEGURIDAD EMOCIONAL?

Podemos contemplar varios supuestos básicos:

1.º Que consideremos improcedente por inoportuna su demanda o acción (ejemplo: comer galletas cuando ya se está esperando la llegada de la comida).

2.º Que su acción o demanda resulte inaceptable desde nuestra perspectiva (ejemplo: golpear a otro con riesgo de producir dolor).

3.º Que no se corresponda con las posibilidades reales (ejemplo: desea un objeto que está siendo utilizado por otro y no hay posibilidades reales de compartirlo).

4.º Que no sea posible para nosotros atenderlo por «acumulación» (ejemplo: mientras estamos ayudando a saltar a unos, alguien nos pide que colaboremos en el «arenero»).

5.º Que sea contrario a los objetivos o referentes educativos que nos hemos propuesto (ejemplo: «descubrimos» a alguno/a ensimismado explorando las «entrañas» de uno de los peluches).

En todos ellos, como casi siempre, prima un interés, un deseo que coincide con sus necesidades: sea de alimentación, «de investigación», de ayuda, de relación, etc.

Pero la necesidad de satisfacción de las necesidades no implica resolverlas siempre, ni todas, ni en cualquier lugar.

Es también una necesidad el contar con la ayuda precisa del educador para encontrar el ámbito en el que «aplicar» las propias capacidades.

Dicho de otra manera, si bien es cierto que el niño cuenta con unas competencias, con unas capacidades (la de alimentarse, la de interactuar, la de experimentar, la de comunicarse, etc.) que duplican unas necesidades (la alimentación, la actividad, situaciones de aprendizaje, etc.), todo ello necesita estar enmarcado en un proyecto en el que cada capacidad, cada deseo, cada necesidad, sea ordenada de acuerdo con un resultado final pensado y buscado.

Todos los niños y niñas necesitan para su seguridad emocional vivir en un marco educativo donde sus necesidades estén ordenadas, jerarquizadas, etc., porque es el adulto quien es capaz de pensar y decidir si es prioritario el comer al jugar, si es prioritario el respeto al placer de investigar o la adquisición del respeto y cuidado de algunos objetos, si es prioritario el deseo de usar determinado objeto o la capacidad de respeto al uso que los demás están haciendo.

La complejidad del asunto está en qué orden se priorizan, con qué criterios y cómo se «aplica» ese orden para que el niño pueda vivirlo como una fuente de seguridad emocional.

Es evidente que debe ser a partir del Proyecto Educativo de Centro y otros documentos afines de donde deben concretarse los criterios de jerarquización de necesidades. El centro debe utilizar el proyecto educativo como punto de referencia en estas cuestiones.

La claridad y la consistencia de ese documento constituye, de hecho, una primera referencia básica para la seguridad emocional de los niños del centro. No porque ellos lo vayan a leer, es evidente, sino porque los niños van a vivir la coherencia que de él se derive.

Pero la secuenciación temporal de estas necesidades, su jerarquización y por lo tanto su priorización no puede ser realizada exclusivamente a partir de la aplicación de la ley de los refuerzos positivos-negativos, porque los niños/as no pueden entender a estas edades que determinados actos se valoren positivamente (exploración de la caja de las sorpresas) mientras otras acciones (explorar las «entrañas» del peluche) van seguidas inmediatamente de alguna reprimenda.

Puesto que el niño no tiene posibilidad de llevar a cabo una síntesis o abstracción de sus experiencias y de nuestras respuestas para llegar, así, a unas conclusiones, llega a vivir con una gran dependencia de los gestos que realiza la educador/a en el inicio de sus acciones:

1.º Algunos niños cuando van a iniciar una acción miran sistemáticamente primero a su educador/a para poder intuir cuál es su opinión.

2.º Otros/as deciden no «salirse» de los materiales o acciones habituales para no encontrarse expuestos a un «refuerzo negativo».

Este ordenamiento, priorización y secuenciación temporal de las necesidades debe hacerse ofreciéndole referencias de cuál es nuestra propuesta: si bien el niño/a no puede entender el contenido completo de nuestros razonamientos, sí percibe nuestras actitudes y con ello empieza a comprender las motivaciones que las originan.

Ejemplos:

1.º Una de las muchas posibilidades de actuación ante el «cirujano» del peluche: ofrecerle otro objeto que consideremos pueda ser «destripado» o sencillamente desmontado; dedicamos un instante a arreglar el «estropicio» mientras comentamos la necesidad de cuidado que «requiere» el peluche. Quizá tengamos que posponer el momento del arreglo: podemos hacerlo ante todo el grupo, acentuando nuestras muestras afectivas hacia aquel objeto. O, simplemente, diciéndole que no debe hacerlo a la vez que se le explica el motivo.

2.º Ante el niño que agrede a otro una de las muchas posibilidades de actuación que tenemos es la de pedirle que nos ayude a consolarle, evidenciando el desconsuelo de la «víctima» sin añadir amenazas por nuestra parte, explicando con claridad qué no debe hacer por los efectos que produce.

No podemos olvidar que muchas de estas «transgresiones» no son sino errores involuntarios, en el sentido de no poder calibrar bien las consecuencias que de ellas se derivan, incluso cuando los repiten en alguna ocasión, puesto que los niños están sometidos a una intensa y larga vida de grupo con pocos educadores a su cargo.

La seguridad emocional no se podrá derivar fundamentalmente de la obediencia al dictado de los adultos. La seguridad emocional nace en un contexto en que el niño se siente capaz de buscar la satisfacción de sus necesidades y no de esperar pasivamente a que sean atendidas. Y durante esta búsqueda son naturales los «errores» que no pueden ser reprimidos, sino reconducidos en una dirección que le aproxime al modelo de persona que hemos dibujado en nuestro proyecto.

Hasta aquí se han apuntado algunos aspectos básicos de la seguridad emocional en lo que concierne a la expresión, escucha y atención de necesidades y deseos. Una breve síntesis de este apartado podría ser: la manera como en la vida del grupo el diálogo emocional explícito hace posible la identificación de las emociones y deseos, así como su ordenamiento y jerarquización en un marco de bienestar.

6. EL BIENESTAR EMOCIONAL Y LOS JUEGOS CORPORALES

Es necesario resaltar también, para acabar el bosquejo general de la seguridad emocional en el Primer Ciclo de la Educación Infantil, algún otro aspecto fundamental: en la vida familiar la vinculación emocional, el bienestar emocional, tiene mucho que ver con los juegos corporales compartidos, que surgen muchas veces durante los momentos de higiene, comida, etc., pero a menudo facilitados también por la convivencia familiar (en la butaca, en la cama de los padres y/o hermanos, en los juegos de playa, etc.)

Hemos hablado ya de lo relativo a las primeras circunstancias, pero se insistirá otra vez: la necesidad absoluta de aprovechar a fondo los momentos de intercambio lúdico, placentero, etc. que surgen a partir del cambio de pañales, comida, etc. Y en general todo aquello que tiene que ver con el cuidado del cuerpo: limpieza de mucosidades, cambio de ropa, etc.

Es absolutamente imprescindible que estas situaciones se lleven a cabo con el

máximo respeto hacia el ritmo posible del niño, sin situarlo como mero receptor de nuestra acción, sin actuar jamás sin previo aviso, y cuidando siempre que el niño tenga oportunidad de manifestarse y provocar los juegos de encuentro y desencuentro que, si tiene ocasión, realizará para calibrar nuestra atención y afecto.

De todas maneras estas consideraciones no resultan suficientes para asegurar la activación de las emociones y sentimientos placenteros del niño. Tampoco podemos plantearnos conseguir un clima de juegos de exclusividad, como los que se dan en la familia, en la cama, en el sofá o en los juegos de persecución.

En cambio, sí han ido apareciendo estos últimos años una serie de recursos educativos (espacios, materiales, propuestas metodológicas, etc.) que parecen ofrecer al niño/a el encuentro de esas emociones afectivas a las que acabamos de hacer referencia en una estructura asumible en la escuela infantil y que ha devenido en muchos centros un recurso básico en la consolidación de un clima de bienestar y expresividad emocional.

Vamos a detenernos un momento en estos planteamientos educativos que favorecen la aparición y apropiación de emociones y sentimientos de placer respecto a sí mismo y compartidos con los demás.

Si analizamos los juegos familiares a los que hacíamos referencia, podemos señalar una serie de acciones que siempre se repiten en los niños y que parecen constituir una fuente emocional de placer.

En la mayoría de juegos familiares van apareciendo en uno u otro orden las siguientes acciones:

- Aplastamientos.
- Deslizamientos.
- Mecimientos.
- Juegos de búsqueda y pérdida de equilibrio.
- Ajustes corporales (dos cuerpos que se encajan en posturas complementarias).
- Desplazar empujando.
- Marcha compartida.
- Balanceos.
- Conquista de altura (ponerse arriba viendo a los demás abajo).
- Masajes y contacto en general de la envoltura corporal (piel).
- Saltos al vacío.

Partiendo de este análisis nos ha sido posible, a menudo, prever unos espacios y materiales que permitan a los niños del Primer Ciclo de Educación Infantil realizar estas acciones en condiciones favorables (sin riesgos físicos, con materiales acolchados, con el educador relativamente disponible y sin que ello suponga incurrir en transgresiones normativas, etc.), especialmente en la etapa que va desde el dominio de la marcha hasta los tres años.

Lo que en este contexto ocurre no es funcionalmente muy distinto de aquello que el niño encuentra en la relación familiar, en las circunstancias domésticas que se reseñaban, y supone nuevo ámbito para cubrir las necesidades habitualmente poco atendidas.

Es preciso que, progresivamente, incorporemos estos ámbitos que la reflexión y la práctica educativa innovadora han ido poniendo al descubierto y que aparecen

íntimamente conectados con los procesos de apego que tanto tienen que ver con la aparición y desarrollo de unos vínculos afectivos sanos.

Y si acabamos de señalar las conductas/contextos que parecen servir de base para la estructuración emocional a partir de la consolidación de la marcha, será oportuno también hacerlo con las relativas a los estadios evolutivos anteriores: las que más tienen que ver con los procesos por los que el niño/a y los adultos que los atienden se reconocen mutuamente como referentes afectivos y con los que se puede establecer una emocionalidad compartida que dé paso a todos los procesos de comunicación y representación simbólicos en general y lingüísticos en particular:

- a) La exageración y demostración de gestualidad facial en:
 - Los juegos de aproximación y alejamiento de la cara.
 - Los juegos de exageración expresiva.
 - Los juegos de emisión y escucha de sonidos.
- b) Las situaciones derivadas de la atención sobre un mismo objeto:
 - El niño mira/señala un objeto y el adulto ...
 - El adulto atrae la atención del niño/a sobre algo de su entorno.
 - Las miradas que confluyen ante una situación inesperada.
- c) Las situaciones de atención y cuidado de necesidades «corporales»:
 - La alimentación, higiene, etc.
- d) Los procesos de consuelo ante las expresiones de malestar o intranquilidad del niño.
- e) El cuerpo del adulto como «observatorio seguro» y «punto de partida y puerto-refugio».
- f) El adulto como referencia continua:
 - Juegos de aparición/desaparición.
 - Juegos de lanzamiento de objetos por parte del niño.

Todos ellos tienen como común denominador que se realizan con una importante dosis de emoción placentera (de otra manera no tendrían sentido y además generarían una gran angustia) y su función en la estructuración de las relaciones de vinculación es reconocida por la comunidad científica como fundamental y «condición *sine qua non*» para una organización psíquica sana.

Por el contrario, cualquier trastorno significativo en el establecimiento de estas primeras cadenas de acciones parece dejar una profunda huella en el psiquismo del infante incluso puede originar alteraciones psíquicas de gravedad.

Y si bien en nuestra cultura «del maternaje» donde estas situaciones pertenecen habitualmente a la relación privilegiada entre el bebé y el adulto que le atiende en exclusividad, también es posible incorporar estas dinámicas al contexto de la atención en grupo. En el apartado «II. El papel del educador respecto a la seguridad emocional» se plantea con mayor extensión este aspecto.

7. EL BIENESTAR EMOCIONAL Y LA SEGURIDAD FÍSICA

Es muy importante no olvidar cuán grande es la fragilidad física del niño a estas edades, puesto que si por un lado es cierto que parece vivir con normalidad los incidentes de pequeñas caídas, golpes, etc., no es menos cierto que ante el dolor agudo o los incidentes inesperados suelen reaccionar con evidente angustia y desconfianza posterior.

Cuando el niño debe desarrollar su actividad en un ambiente en el que ácaecen frecuentes accidentes, tienden a reducir sus actividades de exploración motriz como alertados por las señales de peligro. Es esencial que ello se tenga en cuenta en un ambiente, el de la escuela, en el que los niños realizan innumerables tentativas relacionadas con todo tipo de exploraciones espaciales y de materiales, sin contar con la vigilancia individualizada y constante que permita preveer o evitar lo que cada niño puede arriesgar.

Una adecuada previsión y adecuación de espacios podría ser:

a) Situar espacios protegidos de la actividad motriz más agitada para que los que se sienten menos seguros o menos deseosos de ajeteo puedan sentirse protegidos, así como disponer de espacios para que los niños con un mayor nivel de agitación puedan mantener sus actividades sin caer en continuas transgresiones ni accidentes.

b) Prever las necesarias medidas de seguridad de puertas, tanto para evitar que puedan ser manipuladas inadecuadamente por los niños, como para que cuando sean utilizadas por los adultos no produzcan aprisionamiento de dedos (con protección en el lado de las bisagras).

c) Contar con materiales adecuados para permitir su manipulación por parte de los niños/as evitando contínuos incidentes derivados de su poca habilidad y la fragilidad de materiales (cajas inestables o muy frágiles, grifos adecuados al uso de niños de estas edades, lavabos situados a las alturas oportunas que no provoquen fácilmente el desparrame del agua (deben estar situados de manera que el ángulo del antebrazo sea obtuso y así no gotee hacia el codo).

Es fácil entender que si el ambiente del grupo se da en un entorno en el que continuamente hay incidentes desagradables:

1.º Al educador o educadora le será muy difícil mantenerse tranquilo.

2.º Los niños y niñas desarrollarán actitudes de temor e inseguridad a continuos «fallos» que provocan el disgusto del adulto o su propia sensación de fracaso cuando no acaban de forma dolorosa para él.

8. EL BIENESTAR EMOCIONAL Y LA SEGURIDAD EN EL APRENDIZAJE

A quien conoce a los niños no es necesario explicarle cómo todos los niños/as sienten el placer de conquistar nuevos conocimientos, habilidades, etc. y ello desde bien pequeños. ¡Cuán conocidas son sus expresiones de euforia cuando consiguen una nueva habilidad!

Si esta capacidad de aprendizaje depende por un lado de su grado de estabili-

dad emocional, también su seguridad emocional se beneficia de la gratificación que supone el logro de nuevas metas.

No podemos, pues, olvidar el propósito de conseguir las metas de aprendizaje posibles y las ayudas precisas: si algo emociona al niño es descubrirse alcanzando nuevos estadios.

Y esto es, justamente, lo que justifica y condiciona la existencia misma de la escuela infantil: el favorecer el desarrollo del niño.

9. UNA PROPUESTA CONCRETA PARA FACILITAR LA ADAPTACIÓN DEL NIÑO A LA ESCUELA INFANTIL

Teniendo en cuenta a los lectores a los que va dirigido este artículo, no parece necesario recordar el grado de agotamiento y preocupación que se produce en el período de inicio de experiencia escolar con el niño de estas edades, especialmente a partir del primer año de vida.

Son ya pocos los especialistas que descargan la responsabilidad de la situación en el niño:

- Justificando su sufrimiento en el privilegio de su situación familiar.
- Exigiéndole que resuelva el conflicto renunciando a esos privilegios familiares y habituándose a la nueva situación.
- Culpando a los padres de ...

Los pocos que aún piensan así sitúan el *rol* del educador en este proceso como el de acompañar en el duelo a quien está sufriendo lo inevitable (perder momentáneamente a la madre) pensando, claro está, que tampoco hay para tanto. No hace falta insistir en lo irresponsable de esta perspectiva, que sólo se puede justificar en la ignorancia.

En toda la comunidad científica existe consenso respecto a la gravedad de las consecuencias en la estructura psíquica del niño que pueden llegar a derivarse de una ruptura injustificada de las relaciones de apego (desde la perspectiva del niño que a estas edades no tiene posibilidad ninguna de entender el por qué ni hasta cuándo va a quedarse en el centro escolar).

9.1. ¿Cómo abordarla?

La primera condición viene marcada por la necesidad que tienen los padres de vivir con normalidad la escolarización de su hijo. Eso exige que:

1.º Tengan la información necesaria que les permita entender la escuela como un lugar apropiado para su hijo. En sus dos vertientes:

- a) Atendiendo las necesidades que él pueda tener y cómo las cubre. Los padres necesitan saber «qué» ocurre, «qué» hace, qué «le» hacen.
- b) Que la escuela es un lugar complementario de la familia:

- Cuáles son las necesidades que sigue teniendo su hijo respecto a ellos, evitando así que la escuela pueda ser un lugar de abandono.
- Cuál es la colaboración necesaria entre escuela y familia (colaboración mútua, no sólo es la familia quien debe colaborar con la escuela).
- Cómo la escuela no pretende dirigir la vida familiar.

2.º La escuela infantil disponga de la suficiente flexibilidad de modo que le permita adaptarse a distintas circunstancias, sin rebajar los parámetros en los que necesita basarse la calidad educativa:

- a) la escuela infantil, por tener los objetivos que tiene, debe cuidar al máximo la claridad de las relaciones con los padres.
- b) los padres necesitan poder tener confianza no sólo en la institución como tal, sino en las personas concretas en las que recae la atención de su hijo.

3.º Para todo ello es necesario que:

a) Se cuide enormemente todo el proceso iniciado cuando el padre o la madre se acercan al centro a pedir información, hasta que una vez matriculado se le asigna un grupo y un educador.

b) la primera entrevista permita a los padres situarse positivamente ante quien va ser el educador/a de su hijo, tanto como referente afectivo del niño, como en relación a la claridad y confianza recíproca con ellos.

c) Que este «cuidado» de la relación con los padres se extienda a lo largo de todos los años de permanencia en el centro, utilizando los recursos eficaces en cada momento para resolver los conflictos que inevitablemente van a surgir.

d) Que la familia adopte durante el período de adaptación una organización que le ayude a acoplarse a las exigencias de esta fase, para no descargar todo el esfuerzo necesario en el niño y el educador/a (por ejemplo, reduciendo el tiempo de estancia en la escuela, etc.).

Una segunda condición necesaria se centra en el niño: de ningún modo los primeros contactos con el centro en general y con las personas que lo van a atender pueden estar presididos por un sufrimiento que lo ponga en guardia y le advierta de la amenaza que puede suponer la experiencia.

1.º El primer contacto no puede ser «el primer día de escuela» puesto que el niño también necesita elaborar una imagen de la escuela a partir de referencias previas y éstas no pueden ser invasivas ni desafiantes.

2.º Debe conocer (=experimentar) los espacios, los materiales, «el clima», y sobre todo los elementos humanos: educadores/as, compañeros, etc. Y no debe estar sometido a sobresaltos incomprensibles (por ejemplo, la aparición de los «de mantenimiento» que realizan alguna reforma ruidosa). Este acceso debe poder hacerlo con las estrategias que son habituales en él (y habitualmente ayudado por alguien en quien él confíe que le señale el significado de la realidad: espacios, materiales, etc., a la que está accediendo).

3.º Dada la escasa habilidad y eficacia comunicativa a estas edades, debe ser manejada en el centro, y especialmente por su educador/a, la mayor cantidad posi-

ble de información que le permita entender cómo ha de realizar sus demandas y cómo ha de esperar que sean atendidas:

- Rutinas para dormir, comer,..
- Tipo de actividades preferidas y rechazadas.
- Vocabulario básico conocido/utilizado.
- Actitudes ante las dificultades y estrategias de ayuda más eficaces.

4.º La acomodación a los horarios y ritmos habituales de la escuela debe poder hacerla de forma progresiva. Para ello es clave que los padres los conozcan de antemano y puedan irlos planteando progresivamente.

5.º Se debe contar con las previsiones necesarias para evitar «accidentes» que, de ocurrir en la fase de aproximación y aceptación de los nuevos vínculos, supondrían una grave interrupción y un retroceso (accidentes como posibles agresiones de compañeros/as, caídas con herida o con dolor acentuado, etc.).

La tercera condición imprescindible para que se produzca un proceso de adaptación con un mínimo de garantías de éxito, tiene que ver con el/la educador/a: buena parte del peso de gestión y realización de la acogida de padres y niños recae sobre estos profesionales. Así es como deben contar con el apoyo necesario para ello:

1.º La institución debe aportar las ayudas necesarias para que el educador pueda centrar sus energías en la atención de los pequeños/as a su cargo.

a) Es demasiado habitual todavía que el educador deba ocuparse de la compra de materiales, o de la limpieza de sucesos imprevistos, o de la llamada de teléfono, etc.

b) No debe tener que responsabilizarse de aspectos administrativos que nada tienen que ver, en principio, con la dinámica educativa (reclamar pago de recibos, etc.).

c) Debe contar con la posibilidad de realizar las tareas educativas (entrevistas con padres, preparación de materiales, etc.) dentro del marco laboral, sin que recaiga sobre él/ella los costes del esfuerzo por la calidad educativa. Requiere una indicación específica que durante el período de adaptación el educador pueda permanecer de forma ininterrumpida con los niños a su cargo, porque la pérdida de su referencia les supone una gran angustia.

2.º Puesto que la tarea educadora, aun en estas edades, no puede desarrollarse sin un marco de gran cohesión y consistencia que aúne los esfuerzos de toda la comunidad educativa y a la vez encauce en un proyecto común los recursos en juego, el educador debe poder contar con el respaldo de un proyecto sólido y un equipo sin graves tensiones.

3.º Dada la pluralidad de situaciones que plantean los niños/as y la problemática que algunos presentan, el educador necesita poder contar con la ayuda que le permita comprender las diferentes peculiaridades individuales y el cómo acogerlas:

- incluida la cooperación concreta en forma de recursos materiales y/o humanos que se precise.

- especialmente importante son las colaboraciones específicas durante el período de incorporación de niños/as.

- mención peculiar merecen las condiciones de la infraestructura que facilitan o dificultan, de forma muy significativa, las funciones del educador haciendo que su esfuerzo singular en períodos de adaptación sea más o menos eficaz.

- Disponer o no de lugar para el cambio de pañales en la misma sala en la que están el resto de niños.
- Disponer o no de suficiente espacio y materiales que favorezcan el camino para la convivencia.

9.2. Un ejemplo de estrategia del período de adaptación

Las formas concretas que adoptan los planteamientos deben ser coherentes con el contexto en el que se realizan. Lo que ahora sigue no es más que la concreción de las condiciones expuestas hasta el momento en unas escuelas infantiles determinadas:

En los grupos de niños que ya dominan los desplazamientos y habiendo adoptado las previsiones necesarias (información y concienciación previa, primera entrevista, horarios flexibles, etc.) se plantean los primeros días de estancia del niño/a en la escuela de la siguiente forma:

1.º Los padres (u otro familiar/«canguro») no «dejan» al niño/a en la escuela sino que permanecen en un espacio aparte, ubicados en una parte de la sala sin desplazarse por ella.

a) en dicha parte, próxima a la puerta, no hay más objetos que las sillas donde se sientan padres e hijos, situados además de manera que quedan observando el resto de la sala.

b) ningún adulto «arrastra» al niño a separarse de sus padres.

c) Sin brusquedades, pero con convicción, los padres impiden que su hijo utilice ningún objeto en la «zona de padres» e incitan a sus hijos, con su propio modelo, a observar lo que hacen los niños/as que están jugando.

d) Cuando su hijo/a «se atreve» a abandonar la «zona de padres» (inicialmente lo hace durante algún instante) los siguen con su mirada de forma complaciente.

2.º El niño debe escoger entre la seguridad de lo ya conocido (la permanencia con sus padres) y el atractivo de la acción a la que lo incitan materiales y compañeros.

a) La experiencia nos dice que todos los niños «prueban» a dejar por un momento a sus padres y quieren comprobar inmediatamente la posibilidad de volver con ellos. Evidentemente se les permite, pueden alejarse y aproximarse cuantas veces lo deseen pero siempre cumpliendo con la misma regla: o la seguridad de sus padres o el placer de la acción.

b) La experiencia también nos dice que si los niños comprueban que pueden alejarse de sus padres y regresar cuantas veces lo desean el tiempo de «distancia» va aumentando progresivamente, siempre y cuando comprueben que sus padres siguen atentos a ellos (eso les hace sentirse protegidos).

c) Esta situación conduce a que el niño encuentra en el espacio de actividad otro adulto que le ayuda en todo aquello que él precisa, ofreciéndole la protección necesaria ante las necesidades o deseos. De esta manera el «descubrimiento» del educador se lleva a cabo desde la aceptación previa, sin vivirlo como causa o incidente del «abandono».

3.º Los padres dejan al niño en la clase, sólo por unos momentos, cuando éste ya ha dado signos evidentes de moverse con libertad en los espacios de actividad

del aula y ha tenido «contactos» personales con el educador que le permiten identificarlo como «alguien con quien se puede contar».

a) Estas primeras salidas del aula se realizan avisando previamente al niño y regresando inmediatamente, dejando además en el aula algún objeto personal bien visible, para que el niño/a pueda estar seguro de que van a volver inmediatamente.

b) Estos momentos de separación se van alargando de mutuo acuerdo entre padres y educadores, según los indicios que se observan en el niño hasta que aparecen períodos más largos de tranquilidad en ausencia de los padres.

4.º El educador/a, respecto al niño, debe acentuar sus actitudes de escucha y seguridad evitando cualquier señal amenazante o posesiva que induzca al niño a pensar que aquel adulto puede llegar a ser «peligroso». Ejemplo: cuidando el tono de voz, evitando al máximo los desplazamientos dentro del grupo, eludiendo cualquier acción insistente que lo señale como una persona «invasora» y dejando al niño la posibilidad de acercarse o alejarse libremente, ofreciéndole ayudas puntuales y «gratuitas».

5.º El educador/a, respecto a los padres, debe dar las indicaciones necesarias para que éstos comprendan lo que está ocurriendo y, por lo tanto, puedan seguir todo el proceso.

Todo ello hasta que existan señales evidentes por parte del niño de que ya no vive la situación como algo amenazante (sabe qué ocurre y qué no ocurre; reconoce los distintos roles, espacios, materiales y códigos lingüísticos, ha experimentado la escucha del educador y su ayuda, etc.) y puede afrontar la situación sin angustias acentuadas. El conjunto del proceso no suele prolongarse más allá de dos semanas.

II. EL PAPEL DEL EDUCADOR RESPECTO A LA SEGURIDAD EMOCIONAL

1. DIFERENTES CONCEPCIONES DE LA FUNCIÓN DEL DOCENTE

Cuando debemos definir el papel del educador estamos de hecho abordando la concepción misma de la educación:

«Sobre nuestras definiciones de educación pesa una contradicción. Para unos es la acción que el adulto debe ejercer sobre el alumno para transmitirle la herencia de sus antepasados, para darles las ideas y las costumbres que le permitirán adaptarse mejor a la sociedad cuyo relevo van a asumir. Para otros la educación debe desarrollar al máximo en cada individuo sus aptitudes, con objeto de ofrecer las mayores posibilidades de éxito para su futuro».¹

No vamos a entrar ahora en el análisis de lo que cada uno de estos posicionamientos supone, tanto por lo que respecta a la concepción del individuo, como en lo concerniente a la función que la sociedad otorga a la escuela.

1. PALACIOS, J. (1981). *Henri Wallon: Psicología y educación*, Pablo del Río, Madrid.

Digamos sólo que en relación al papel que una u otra concepción otorga al adulto la diferencia es clara:

– Quien entienda la escuela como eje de la reproducción de conocimientos (un saber único que se «copia» en la mente de cada uno de los miembros de la sociedad) otorgará al profesor un rol de vigilante y transmisor: vigilante porque también se supone un modelo único de persona a la que los pequeños deben irse amoldando, y transmisor porque él es quien sabe y quien ha adquirido las habilidades profesionales para inculcar en los niños esos «saberes»:

a) El niño será considerado receptor pasivo y la fuente de su crecimiento está en la imitación del adulto modélico (como se supone al maestro).

b) Los elementos claves que desde este posicionamiento «instructivista» se le atribuyen al profesor serán obviamente la autoridad, el conocimiento científico y enciclopédico (el maestro que todo lo sabe), el liderazgo, etc., y sus funciones principales serán: la emisión de juicios y la planificación de las acciones del niño (el programa entendido como camino único para el acceso al conocimiento a través de un itinerario prefijado).

– Para quiénes entienden la educación como el proceso para el desarrollo de las capacidades y facultades de cada persona, aparecerá el adulto no como modelo de saber y ser a imitar, sino como ordenador del medio «para promover el desarrollo del niño y la construcción por parte del alumno de significados culturales». Desde esta concepción aparece el profesor en interacción permanente con el alumno ajustándose, por un lado, a su nivel, y, por otro, acercándolo a las intencionalidades que el adulto ha planificado.

Evidentemente, en este artículo pretendemos situarnos en esta posición y será desde ella que dibujaremos con grandes trazos la función del docente.

No es mi intención tratar extensamente el qué, el cómo y el cuándo enseñar² referido a la Educación Infantil, pero no podemos tratar el papel del educador sin hacer una mención, aunque somera, al respecto.

Cuando anteriormente me refería al marco general desde el que plantear el rol del profesor, recogía la propuesta del Diseño Curricular Base, que lo define como el que «promueve el desarrollo del niño y la construcción por parte del alumno de los significados culturales», partiendo de una concepción de la educación como «proceso en el que se ayuda y guía al niño hacia una participación activa y creativa en su cultura... precisando una nueva síntesis en la que la educación se vea como el desarrollo de la comprensión conjunta».³

Esta concepción, en la que ahora no me voy a detener, sitúa al docente en la línea de «construcción conjunta con el alumno en un proceso orientado a compartir universos de significados cada vez más amplios y complejos y en el que el profesor intenta que las construcciones del alumno se aproximen progresivamente a las que se consideran correctas y adecuadas».⁴

2. DISEÑO CURRICULAR BASE. Principios de intervención educativa.

3. EDWARDS y MERCER. *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula.* (Paidós/MEC).

4. COLL, C. y SOLER, I. «Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica». Cuadernos de Pedagogía n.º 168.

En este sentido, señalan los mismos autores como primera exigencia, será menester que el profesor potencie la necesaria motivación del alumno para el aprendizaje. Motivación que debe sustentarse no sólo en el atractivo de la situación que se crea, sino sobre todo en conseguir la participación activa del propio alumno a través de las múltiples posibilidades metodológicas a las que puede recurrir el profesor.

2. EL PAPEL DEL EDUCADOR. CARACTERÍSTICAS

La actividad educadora tiene como eje la intervención en relación a los niños.

La elaboración de proyectos de centro, proyectos curriculares, unidades didácticas, etc., no tiene otro objetivo que garantizar que la intencionalidad educativa perseguida sea coherente con el planteamiento del conjunto de la institución y con las necesidades de los niños.

Pero se mueven todos ellos en el nivel de la planificación y de la intencionalidad que necesariamente tiene que estar organizada, estructurada, cohesionada, etc.

Pero la función educadora del docente no acaba en el diseño de estas intencionalidades sino que es ahí, precisamente, donde empieza la forma de estar, de abordar los conflictos, la seguridad de los niños, las actitudes, la gestualidad, las preguntas, la capacidad de ajustarse a las necesidades del niño, su forma de motivar, van a ser los factores determinantes que pongan en marcha, que gestionen lo que hasta ese mismo momento eran simples intencionalidades.

Si la acción planificadora aparece como algo complejo... ¡Cuán difícil no será la implementación de los planteamientos educativos en un grupo de niños en el que cada uno de ellos parte de sus propios intereses y necesidades entre las que se encuentran conseguir la atención del adulto!

Si la acción planificadora exige la coordinación y contemplación de muchos factores: teóricos, recursos materiales, necesidades de los niños, posibilidad de recursos humanos, decisiones de centro... ¡Cuán compleja no es la acción del educador que debe realizar una intervención!:

- a) Multidimensional: atendiendo aspectos cognitivos, afectivos, sanitarios, etc.
- b) Simultánea: considerando todos esos aspectos al unísono, y velando por los diferentes niveles, intereses y condiciones de todos los miembros del grupo a la vez.
- c) Inmediata: porque, como bien sabe cualquiera, las necesidades y demandas, en el Primer Ciclo de Educación Infantil tienen un elevado índice de inmediatez.
- d) Imprevisible en el momento de aparición, imprevisible en su urgencia.
- e) Pública: todas las acciones se realizan de forma que inciden en el conjunto del grupo, dado que son contempladas por todos los niños/as que se sienten implicados por empatía en la intervención que el educador está teniendo con otro individuo.
- f) Compleja: por si fuera poco lo dicho hasta el momento, hay que añadir que los factores que se manipulan (estimulación, representación, comunicación, aprendizaje) son factores extraordinariamente complejos.
- g) Singular: lo que sucede en un momento, en una época, en un proceso del alumno o del educador, difícilmente se va a volver a reproducir. Además no es

traspasable directamente la intervención respecto a un niño, ni la de los procedimientos de un educador.

h) Ambigua: porque cualquier situación que implique procesos comunicativos o valorativos está sujeta a una alta dosis de ambigüedad y posibles confusiones.

3. DIFICULTADES DEL PAPEL DEL EDUCADOR

El nivel, pues, de dificultad real de «hacer de educador» es de los más elevados del sistema educativo. No tanto por la cantidad de conocimiento en juego (el maestro, el catedrático, etc. también deben poseer grandes conocimientos), sino sobre todo por la inmensa dificultad de la «puesta en escena».

Esta dificultad de «hacer de educador» se inicia con la complejidad de la planificación. Pocas planificaciones educativas exigen tanta dosis de reflexión como la que precisa el educador en estas primeras edades: la dificultad no está en la planificación de los contenidos de aprendizaje, que evidentemente son elementales, sino en la metodología, en la evaluación de lo que ocurre y en el análisis de los conflictos porque, dada la rapidez de los sucesos, la absoluta absorción de la acción del educador por parte de los niños, el adulto que está a cargo del grupo necesita de una clara reflexión estructurante que le permita evaluar qué ha ocurrido, por qué ha ocurrido y qué debe plantearse para el día siguiente.

Que nadie se llame a engaño: una buena espontaneidad tiene sus raíces en una planificación seria y estructurada, lo suficiente como para no tener que hacer las cosas «al pie de la letra» (acaso no ha sido siempre más complejo leer un discurso que «improvisarlo»).

El educador de estas primeras edades tiene habitualmente que realizar un gran esfuerzo para poder planificar:

1.º El análisis y preparación de los objetos, materiales y espacios con los que configurar los contextos donde los niños encuentren referencias desde las que organizar su actividad progresivamente más compleja.

2.º Búsqueda y previsión de recursos y estrategias educativas.

3.º Intervenciones o actividades dirigidas a todo el grupo de niños o a alguno en concreto con el fin de «invitarles» a abordar aquella competencia que siempre rehuyen porque se saben en dificultad respecto a ella. Ejemplos: tanto el bebé que opta por rehuir cualquier tipo de desplazamiento por el suelo, refugiándose en la bipedestación prematuramente, como el niño de 2 años que rehuye la experimentación motriz y vive inmerso en la observación y manipulación de objetos.

Cabe señalar un no menos importante escollo: la escasez de referencias previas. No podemos olvidar que mientras cualquier otro *rol* educativo cuenta con una tradición centenaria (Platón ya enseñaba Filosofía desde su «cátedra») no hace más de 30 años que se plantea la atención educativa institucional de los más pequeños, hasta entonces exclusivamente reservada a las distintas mujeres de la misma familia.

Dicho de otra manera: tiene menos historia la educación en grupo de los más pequeños que la energía nuclear.

Haremos bien, pues, en plantearnos la intervención del educador y su papel como

un elemento de significativa dificultad profesional al que se deben añadir otros obstáculos:

1.º La improductividad aparente de su actividad, de su docencia reforzada por la idea todavía extendida de que el desarrollo es fruto casi exclusivamente del impulso genético. Como si nada de lo que el niño «adquiere» en la escuela infantil dependiera de ésta ni de la «calidad de la intervención docente».

2.º Las continuas demandas y conflictos a los que tiene que hacer frente en el seno del grupo, ponen en crisis el ritmo del educador, su marco y convicciones teóricas, etc., generando situaciones de estrés e insatisfacción.

3.º La dificultad para encontrar elementos de evaluación y de refuerzo del sentimiento de seguridad profesional. Se puede resumir en una frase aquello de «si el niño avanza es porque es listo y simpático, si el niño va retrasado o está triste es porque su maestra no sabe».

4.º La necesaria disponibilidad continua hacia los niños/as hace que con frecuencia las necesidades del educador ni se planteen, con lo cual llega a quedar sin ningún apoyo.

4. EL ESTILO DOCENTE

El conjunto de los conocimientos y creencias,⁵ la manera de ser, propia de cada profesor, y la realidad concreta en la que se encuentra necesitan constituirse en una síntesis que no es posible describir ni concretar en ninguna medida, pero que constituye el eje básico sobre el que se establece la «creación educadora diaria», absolutamente irreplicable porque responde a concreciones de tiempo, espacio y relaciones.

Esta realidad, esta síntesis creativa del día a día del docente configuran el propio «estilo» de cada uno que, si bien es necesario que responda a la realidad personal, también debe ser coherente con los principios que la sustentan y los objetivos que pretende.

Es preciso, justo ahora, reseñar un elemento clave en la figura del educador en la Educación Infantil: su función y manera de desarrollarla está íntimamente vinculada a la seguridad afectiva, al sentimiento de bienestar emocional en el niño.

Los sentimientos y emociones durante estas primeras edades son especialmente dependientes (no exclusivamente) de la calidad de la vinculación emocional con el adulto que lo atiende. Y todos sabemos⁶ que es un elemento fundamental en la educación, en la medida que se trata de una condición que hace posible o entorpece el desarrollo.

Así pues, desde el mismo momento en que la vinculación emocional es considerada «una condición necesaria para que pueda producirse el desarrollo»⁶ ésta no podrá quedar sometida al azar de las características personales del adulto responsable de cada grupo, sobretodo si tenemos en cuenta el acuerdo hoy existente res-

5. Tanto las creencias y convicciones que se manipulan conscientemente como las que operan de forma no consciente. De hecho gran cantidad de creencias configuran el llamado «currículo oculto».

6. Diseño Curricular Base de Educación Infantil.

pecto al origen social del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (Vygotski, ...) que plantea la influencia decisiva del medio, organizado intencionalmente en la escuela, en este desarrollo.

Será necesario plantear una metodología, unas estrategias, en definitiva: una «forma de estar» que garantice, en la medida de lo posible, un elevado grado de cumplimiento de la intencionalidad (creación de un ambiente seguro, etc.).

Esta forma de estar, que ya hemos definido también como «estilo docente» se derivará necesariamente de la forma de ser del propio adulto pero «moldeada» y ajustada al conjunto de conocimientos de orden psicopedagógico que todo docente debe poseer.

Nada más alejado de nuestra intención sería el planear un arquetipo de comportamiento educador, pues si bien quizá podamos definir una manera de hacer del educador (una forma de estar) ésta deberá estar integrada y ajustada a las características personales de cada uno.

Como tampoco sería válido pretender validar cualquier forma o actitud educadora, amparados en las peculiaridades personales de cada docente (quien no ha oído un «es que yo soy así y los niños ya lo saben» intentando justificar unas actitudes en nada adecuadas a las características y necesidades de los alumnos. Pretendiendo, sin decirlo, que sean éstos, los pequeños, quiénes se adapten a la caracterología de cada profesor, obviando las consecuencias que de ello se derivan).

Si bien, en principio, podría parecer que cualquier enunciado en relación a un clima de seguridad no deja lugar a dudas respecto a aquello que lo define y lo configura, la práctica diaria demuestra que, tras estos «lugares comunes», tras estas expresiones mayoritariamente aceptadas se esconden o implican concepciones o planteamientos bien diversos y a veces incluso contradictorios.

Por ello es preciso detenerse en una descripción más detallada, con el fin de no caer en el error criticado de pensar que la intención de crear un clima seguro puede, sin más, convertirse en una realidad.

5. ESTRATEGIAS ELEMENTALES: LA UBICACIÓN Y LA ACTITUD CORPORAL

Empecemos por centrar la atención en un aspecto bien concreto: «¿Cuál es la diferencia entre una altura de 165 cm y otra de 85 cm? La misma que aproximadamente pueda haber entre un adulto y un niño: en la mayoría de casos muchos adultos casi doblan la altura de los niños. ¿Podemos imaginarnos nuestra relación con un compañero o amigo de 330 cm de altura? Posiblemente no nos atreveríamos casi ni a hablarle, no podríamos ni mirarle a los ojos. También podríamos hablar de la sensación de impotencia del niño para conseguir una estabilidad en su relación con el profesor cuando éste mantiene un desplazamiento físico constante, a pesar de que su movimiento esté siempre motivado para atender situaciones que tienen que ver con los propios niños... quizá para el niño se convierta en un "objetivo difícil de controlar"⁷».

Ya podemos señalar, pues, dos parámetros que condicionarán en una u otra dirección este sentimiento de seguridad: la ubicación y la actitud corporal del adulto:

7. EL CARGOL ON ETS?. *El nen petit busca el mestre*. Patronato Municipal de Guarderías de Barcelona.

1. La ubicación: una cierta estabilidad en la ubicación, en la ocupación de espacio del adulto facilita la accesibilidad del niño a éste. Varios estudios señalan una mayor facilidad al acercamiento por parte de los niños cuando el profesor limita durante varios momentos del día sus desplazamientos (como si dijera: «¡Aquí estoy para quien me necesite!») dejando clara así su disponibilidad y facilitando la accesibilidad a aquellos que lo deseen (así es posible no sólo dirigirse verbalmente al adulto, sino que facilita las aproximaciones progresivas o disimuladas).

– Cuántas veces no vemos a un pequeño acercarse paulatinamente al adulto por su espalda realizando un proceso lento pero continuado de aproximación con una mirada aparentemente distraída. Ello no sería posible si no cuenta con una clara estabilidad posicional del adulto.

2. La actitud corporal: habida cuenta de la diferencia de estatura y de los límites de la expresividad verbal, especialmente en las edades que nos ocupan, es del todo necesario posibilitar la mayor claridad posible en las situaciones de interacción, y para ello es imprescindible la posibilidad de contemplar, ver, claramente, el rostro (y su expresividad) del interlocutor, sea niño o adulto, con el objeto de poder apreciar con toda claridad los elementos emocionales y expresivos que completan de forma inseparable el discurso verbal que resulta, a estas edades, todavía difícil.

Deberemos, pues, plantear la necesidad y potenciar una posición corporal que posibilite una verticalidad del rostro respecto al interlocutor con el fin de facilitar al máximo la percepción de toda su gestualidad: ello queda muy dificultado cuando el adulto mira desde arriba.

No nos detendremos ahora en describir todos los parámetros corporales que definen una correcta actitud para la relación, simplemente insistir en la necesidad de garantizar los aspectos fundamentales que tienen que ver con esta imagen de seguridad que consideramos necesaria: las posturas vecinas a la simetría y verticalidad (¡pero carentes de rigidez!), los movimientos pausados, las acciones realizadas con principio y final claro, sin confusión (sin movimientos abortados) y con precisión, etc.

5.1. La mirada periférica

Y si hasta este momento hemos hablado de la atención individualizada y de la accesibilidad permanente (configurada por una progresiva capacidad de espera y a la vez por una seguridad de buen final de esta espera) es necesario hablar también de la necesaria atención, por parte del educador/a del conjunto de la dinámica de lo que ocurre en el grupo.

Muy a menudo la actividad de los niños estará organizada en espacios y con materiales diversos y si bien el educador/a puede en cada momento atender a alguno de los grupos, su atención no puede quedar centrada sólo en el núcleo en el que está presente.

Su ubicación le ha de permitir conocer en todo momento lo que está ocurriendo en el resto de núcleos de actividad con sólo levantar la mirada.

Esta atención, no continúa pero sí permanente, es lo que le permitirá entender los procesos de toda índole que se desarrollen en el seno del grupo e ir ajustando sus intervenciones a la evidencia que la dinámica pone de relieve.

De lo contrario el adulto se vera obligado a hacer intervenciones contundentes que sólo unos momentos antes podría haber realizado de forma muy matizada, ajustándose a la dinámica que estaba desarrollándose.

Estas intervenciones van tanto en la dirección de los ámbitos relacionales (no debemos olvidar que en esta etapa educativa constituye uno de los ejes del planteamiento curricular), como de la incidencia en los procesos de construcción de contenidos, de índole más puramente cognitiva.

El refuerzo, ya sea hecho de forma verbal o gestual, a veces en forma de pequeña afirmación o interrogante realizado en el momento oportuno, resulta en ciertas ocasiones mucho más eficaz que cualquier larga disertación o experimentación en la toma de conciencia de lo que se está aprendiendo.

Pero gran parte de la eficacia viene condicionada por la oportunidad con que se hace (dependerá principalmente de cómo los educadores/as han ido observando el desarrollo de la dinámica inmediata anterior).

Esta atención, que podríamos denominar periférica, le permitirá en cada momento saber qué está ocurriendo en el grupo. Ello le dará elementos claves para poder tomar decisiones eficaces en la conducción del grupo y de los niños.

En la Educación Infantil tiene un peso específico la espontaneidad como forma no de improvisación, sino de acercamiento a la dinámica de lo que en el grupo ocurre.

Esta espontaneidad no sólo hace referencia a la expresividad emocional sino al acercamiento, en el espacio y en el tiempo, a los intereses y dinámicas que los niños van generando, teniendo como objetivo los contenidos educativos que el Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular de aula han configurado.

Esta espontaneidad vendrá posibilitada en la medida que el educador «comprenda» lo que allí ocurre. Y esta comprensión viene facilitada por prestar atención tanto a las explicaciones de los alumnos como a las propias observaciones realizadas por el educador respecto al producto de la actividad del niño (ya sean construcciones, dibujos, etc.) o a la dinámica que lo ha llevado hasta este punto y de la cual el propio niño no es consciente, por estar absolutamente inmerso en ella y por no disponer de las capacidades madurativas que lo permiten.

Para resumir lo anterior podríamos decir que, para el necesario acople entre la intervención educadora diaria y la continua acción transformadora y en transformación del niño, es necesario que el adulto sea capaz de entender el sentido de la acción del niño, siendo para éllo imprescindible que conozca su desarrollo antes de que éste sea explicitado por el propio niño.

Este ajuste necesario entre el individuo y el grupo va sufriendo a lo largo del ciclo un proceso claro e importante: desde la gran dificultad inicial para centrarse en temas o acciones que no suponen un interés directo para él mismo, al principio del Ciclo (especialmente en los niños para los que la escolarización en esta edad es su primera experiencia colectiva), hasta la consecución de la madurez y habilidades necesarias para el inicio de la acción planificada y cooperativa que se supone debe conseguir el niño al final del Ciclo.

La ayuda adecuada en este sentido partirá de la necesaria observación «periférica» de lo que ocurre en el grupo.

6. EL ORDENAMIENTO DE LA CONDUCTA

6.1. Las desobediencias

Quizá sería útil recordar aquí la figura de Pinocho, como evocadora de la perplejidad que ocasiona en la persona menuda que está aprendiendo a vivir la dicotomía entre lo bueno y lo malo (¿por qué, se pregunta, salir a la calle es malo e ir a la escuela es bueno? El opinaba justo al revés).⁸

Esta contradicción le provoca una gran angustia:

- La dicotomía entre lo bueno y lo malo.
- La dicotomía entre las propias opiniones y las de los adultos al respecto.

Esto hace que Pinocho sienta que vive amenazado: no le gusta la escuela, pero si quiere contar con el amor de Gepeto debe ir. *Si hace lo que desea no tendrá el amor.* Con esta amenaza es posible conseguir muchas cosas de los niños: basta con decirles (o que intuyan) que si no se ajustan a lo que de ellos se espera no contarán más con nuestro afecto.

Mas que una amenaza es un chantaje.

El niño que vive en esta relación (afecto a cambio de buen comportamiento) vive amenazado y pronto empieza a dudar del amor. Lo considera un coste excesivamente oneroso y quizá prefiera cerrarse en su propio mundo: quizá prefiera salir de ese chantaje que convierte los detalles más pequeños del comportamiento en pago angustioso del cariño que necesita.

De esta manera el afecto pasa a convertirse en fuente de angustia en lugar de constituir la base del bienestar.

De la misma manera, la pauta de las conductas y la adquisición de normas morales pueden dejar de ser fuentes de claridad en la convivencia para devenir un espacio confuso para la negociación, el chantaje, es decir, fuente inagotable de angustia.

No podemos olvidar la necesidad de que el educador ayude al niño al ajuste imprescindible, progresivamente consciente, entre sus propios deseos y necesidades y las posibilidades y limitaciones que le ofrece el marco de interacción entre iguales que es la escuela infantil.

La necesidad de abordar el ordenamiento de conductas, la reconducción de algunas de ellas a parámetros más socializadores, el descubrimiento de la diversidad de lenguajes en cuanto a formas y contenido que el niño puede utilizar en la expresión y resolución de sus necesidades, etc., forman parte del rol del educador.

Un eje clave en este sentido lo constituye el abordaje de los conflictos. Conflictos que aparecen y se gestan en estos primeros años.

El niño en estos dos o tres primeros años de vida requiere que el adulto responsable de su vida en grupo le ofrezca unas indicaciones, le haga unas propuestas, reconduzca sus conductas de manera que le permita vivirse a sí mismo y a los demás no como un magma de riesgos, sino como un ser capaz de ir descubriendo situa-

8. CANEVARO, A. Els Infants que es perden en el bosc. Eumo Editorial.

ciones, recursos, expresividades que supongan un real enriquecimiento de su propia historia, no desde la propia anulación sino desde el placer de la propia transformación en relación con el entorno y así conquistar mayores complejidades en las que su propio «yo» no sea anulado.

El niño necesita al adulto que no se centra en una continua corrección de las conductas de los niños, sino que genera contextos y propuestas en las que los niños y niñas encuentran fácilmente formas de cooperación y ajustes con los demás apropiadas a sus competencias e intereses. Es el educador quien sugiere y modela los momentos de interacción entre los niños sin esperar que aquella situación surja únicamente de la experimentación incidental.

Así, el adulto no será percibido como un ser amenazante respecto a su conducta espontánea, sino como alguien que permite la propia metamorfosis.

6.2. La claridad de las consignas

Por último y para cerrar este capítulo, que no por elemental resulta poco necesario, se hace preciso recordar *la seguridad que debe venir propuesta desde la estabilidad y claridad de las consignas y organización*: todo grupo necesita de una estabilidad en el marco que lo define y este marco viene configurado no sólo por los espacios, tiempos y materiales, sino también por los valores, normas y actitudes que lo presiden.

Los niños de un grupo deben progresivamente tener conciencia clara de cuáles son los valores y pautas que ordenan la conducta de ese grupo no pudiendo depender su cumplimiento del estado de ánimo del adulto. Por la observación de las conductas de los pequeños es posible comprender si los conflictos son la consecuencia, si ello es consecuencia de la confusión en el propio grupo o de la falta de claridad por parte del adulto.

No es extraño encontrar dificultades en el funcionamiento de un grupo de niños expresadas en lo que podríamos llamar «indisciplina», con frecuentes conductas de ruptura de la norma establecida, hasta el punto de hacer prácticamente inviable incluso el normal desarrollo de las actividades más elementales. En estas situaciones, la actividad del adulto queda prácticamente absorbida por la necesidad de poner «orden en el comportamiento» de los pequeños.

Posiblemente nada de ello sería preciso si la acción del adulto estuviera enmarcada en la claridad y coherencia de los planteamientos educativos: casi ningún niño se sustrae a las propuestas normativas del adulto pero la forma en que las vive y, por tanto, la manera cómo las asume dependerá en gran medida de cómo le son formuladas:

- El niño podrá asumirlas sin más (simplemente cumpliéndolas) pero...
- También puede hacerlo a través del ensayo de la transgresión, que no es a veces sino una forma de investigación (¡de conocimiento!) de la propia norma: «¿Qué ocurre si no cumplo?».
- O quizá decida transformarla: intentará aplicarla a situaciones diferentes a las que se han planteado inicialmente (y en las cuales deja de ser coherente, quizá).
- O bien, quizá cumpla la letra pero no el sentido de la norma convirtiéndola voluntariamente en absurda.

– En definitiva: el niño también juega con la ley (la transforma, modifica, transgrede, la exige, la denuncia, etc.), con objeto de comprenderla.

La claridad con que el niño recibe las propuestas normativas y la coherencia evidente entre estas leyes y entre éstas y la realidad del propio entorno escolar, establecerá la forma en que el niño la asumirá.

No vamos a detenernos ahora en el análisis de la institución, sólo reseñar la necesidad de que ésta sea un claro reflejo y ejemplificación de los objetivos que se pretenden en el Proyecto Educativo de Centro.

Una actividad ordenada sólo es posible en un espacio ordenado, una acción respetuosa sólo es posible en un entorno cuidado, una actitud de respeto e interacción rica con los otros sólo es posible cuando el propio adulto es el espejo de esa actitud.

7. LA PERSONALIZACIÓN

El niño, como cualquier persona, necesita del marco, del grupo humano para sentirse seguro, de la misma manera que necesita del reconocimiento en el seno de dicha comunidad para no sentirse absorbido, disuelto, perdido o confuso dentro del entramado relacional del grupo.

Así pues, podemos decir que el espacio (en sentido simbólico) de seguridad se encontrará en un punto, para cada uno diferente, entre la individualización total y la desaparición de los individuos perdidos en el seno de un grupo que es tratado únicamente como tal sin reconocer los individuos que lo componen.

Esta dialéctica es la que, manejada voluntaria o involuntariamente por el conductor del grupo, permite o dificulta la necesaria afirmación personal en fase de constitución en estas edades.

De ahí que se pueda afirmar la condición necesaria del clima de seguridad para permitir el desarrollo y maduración individual.

Esta afirmación individual, la constitución del yo, vendrá especialmente configurada por las actitudes y reconocimiento de este adulto frente al niño.

Actitudes y reconocimiento que vienen definidas por la «forma de estar frente a la individualidad del niño».

Los estudios más optimistas⁹ respecto a la relación adulto-niño y en lo que respecta a su aspecto cuantitativo hablan de una dedicación media del 2-3% del tiempo total a la relación individual.

No es difícil pensar que esta relación individual de tú a tú deberá tener unos contenidos y formas muy peculiares para que, en esta etapa que hemos definido de consolidación del «YO», sean eficaces e idóneos en esta necesidad de afirmación personal y de reconocimiento individual.

Se debe cuidar la relación, de manera especial, cuando se trate de niños con poca o escasa brillantez personal (escasamente «simpáticos», muy «frágiles motrizmente»,

9. EQUIP ESCOLA BRESSOL NENES I NENS. *Relació educadors-nens*. Patronato Municipal de Guarderías de Barcelona.

puesto que la ausencia de «éxito» en el esfuerzo personal redundará fácilmente en un deterioro de la propia imagen.

7.1. Características de la individualización

Así pues ¿cómo se debe caracterizar esta individualización de la relación?:

1.º *permanente*, no a ratos aislados:

a) El pequeño debe tener la posibilidad de percibir en su profesor/a un acogimiento que en estas primeras edades necesitan a menudo ante las dificultades insospechadas que, de repente, les hacen dudar de sus propias capacidades. Acogimiento que en muchos casos no será sino un ademán de escucha (referido a la globalidad del niño: a sus estructuras motrices, afectivas y cognitivas, etc.) con actitud abierta y en otros podrá ser una mirada de reconocimiento a la actividad que está desarrollando.

b) Pero esta permanencia en la actitud de apoyo, esta disponibilidad es la que constituye en buena medida el efecto segurizante que definimos como necesario.

c) Nada más lejos de nuestra intención que describir a un educador/a con una actuación al albur de las demandas inmediatas de los alumnos, ni en continua ruptura de la propia actividad para atender las peticiones individuales de cada uno. Buena parte de la habilidad profesional la constituye este equilibrio necesario entre la actuación previamente organizada y planificada, ya sea dirigida al gran grupo o a pequeños núcleos, y la atención a las demandas puntuales.

d) Este equilibrio es necesario no sólo para no caer en una pérdida de la direccionalidad educativa intencionada y planificada, sino como respuesta a las necesidades de los niños que deberán encontrarse impelidos para avanzar en una progresiva autonomía (¡desde la seguridad!) que les permita ir avanzando en su madurez. Autonomía y madurez que respecto a lo que en estos momentos abordamos se traduce en una progresiva capacidad de espera para la resolución de sus necesidades individuales, hasta alcanzar una independencia cada vez mayor.

Ésta espera sólo puede aparecer sin ansiedades ni temores si existe, a la vez, la seguridad de que después aparecerá la atención solicitada.

A menudo aparecen comportamientos conflictivos como forma de ocupar el centro de atención del adulto dadas las dificultades para asumir una espera que no consideran, o no es vivida, como la antesala de la respuesta a la solicitud. La seguridad introducida en el grupo hace aparecer o desaparecer buena parte de estas conductas infantiles provocativas, que llegan a constituir un importante elemento de distorsión en la vida del grupo:

a) Si bien al final del Segundo Ciclo de la Educación Infantil los niños y niñas habrán conseguido posiblemente un alto nivel de autonomía al inicio de éste, a los tres años y especialmente en los períodos de adaptación en la iniciación de su escolarización (aunque haya constituido un simple cambio de centro) esta atención individual debe construir uno de los ejes que aporten una clara conciencia de reco-

nocimiento de las propias características (y por tanto de sus necesidades) y por ello la condición segurizante sobre la que se constituirá la actividad constructora del niño.

b) Esta conciencia en el niño, respecto a la permanente accesibilidad a los profesores/as para plantearle sus propias y peculiares necesidades, constituye un objetivo importante, (y deberá implicar una dedicación específica) para poder después invitarle a posponer o renunciar a alguna de ellas o incluso a hacerlo capaz de resolverlas por sí mismo o con la ayuda de otros compañeros.

2.º Globalizadora/Totalizadora:

No podemos olvidar que nuestras propuestas aparecen enmarcadas en unos estadios evolutivos en los que el niño se vive a sí mismo y la realidad que lo circunda de forma globalizada y no puede acceder a ella si no lo hace recurriendo a su propia «unicidad» y globalidad.

Nuestro propio acercamiento a él debe respetar esta globalidad, no sólo entendida como forma de pensar y concebir la realidad, sino entendida como su forma de ser y relacionarse (es todavía incapaz de deslindar su acción de él mismo).

Por ello la interacción del educador/a no puede tener únicamente en cuenta la acción del niño (no puede quedar centrada en su «producción escolar»), ni puede centrarse exclusivamente en un discurso lingüístico: en estas edades necesita del reconocimiento de su realidad compleja, unívoca y permanente. Sólo a partir de ello podremos progresivamente, y desde un proyecto educativo coherente, conseguir su maduración equilibrada, hacia una distancia creciente entre sus actos y él mismo, entre su voluntad comunicativa y los instrumentos o códigos a utilizar.

Es necesaria la accesibilidad corporal por parte del educador/a y su acción comunicativa hacia el cuerpo del niño, por ser ello un referente que constituye para el niño un reconocimiento de esta globalidad de ser.

Pero sería simplista remitirnos de manera exclusiva a esto para hacer hincapié en la necesidad de atender a «TODO EL NIÑO»: la acción educadora referida a la globalidad exige también aceptar los diferentes niveles o maneras en que se manifiestan los intereses del niño (desde las emociones, hasta los dibujos, desde los intereses imaginativos hasta las descripciones o acercamientos más objetivos, etc.), porque es desde el reconocimiento de esta pluralidad de intereses y realidades vividas en el seno del niño que éste puede sentirse seguro de su reconocimiento u aceptación e ir aceptando progresivamente un discurso menos personalista, que le permita el acceso a un sistema de conocimientos más compartidos y por tanto con mayor eficacia cultural.

8. LA CLARIDAD EN LA RELACIÓN

Buena parte de lo que aquí o en otros capítulos se ha planteado se podría resumir en un conjunto de intencionalidades que el educador deberá llevar a término con su actuación.

Esta actuación tiene innumerables posibilidades pero está inscrita siempre en unos parámetros concretos:

- Actuación personal, relación con los niños y con sus padres.
- Manipulación (oferta, estructuración, etc.) de materiales.
- Estructuración del espacio y del tiempo.

Y si claves son los elementos de planificación educativa: la elección de contenidos, la definición de intencionalidades, la observación y evaluación, las opciones metodológicas, etc. (aspectos anteriormente tratados adecuadamente y en los que no me voy a detener), decisiva resulta la claridad de intervención del educador, que debe convertir en práctica educativa con su actuación personal aquello que la comunidad escolar ha planificado.

¿Como definiríamos esta claridad?

Como el conjunto de características que hacen posible por parte del interlocutor una fácil y unívoca comprensión de la intencionalidad y contenidos comunicativos y que éstos, a su vez, resulten coherentes con lo planificado.

Esta claridad deviene un elemento clave en la calidad de la situación educativa, en unas edades en que una parte significativa de los contenidos educativos se haya referenciada en la adquisición de las capacidades comunicativas y comprensivas.

Propongamos una observación: a menudo los niños en estas edades se imitan unos a otros y ello constituye una fuente de apoyo a la maduración. Pero también aparece la imitación para dar cumplimiento a una propuesta del educador que no ha sido comprendida y se intenta obviar esta dificultad «copiando» lo que otros hacen sin tener una idea clara del sentido que la actividad contiene.

Avancemos algo más en este intento de definir la claridad de intervención.

Hemos señalado parámetros que la definen: la claridad expositiva, comunicativa, que exige no sólo claridad en la intención sino sobre todo en el ajuste comunicativo:

a) En el ajuste expresivo a las competencias y momentos del niño, porque del mismo modo que podemos dirigirnos de la misma manera a un niño de tres años que a un alumno de cinco, tampoco es lo mismo hacerlo para sosegarle que para abrirle interrogantes.

b) En el ajuste comunicativo de los diferentes parámetros que dan soporte a la expresividad verbal y no verbal al servicio de un contenido: ajustando el ritmo, la mirada, el tono, la postura y la expresividad verbal, al contenido e interlocutor. Huyendo de esa situación excesivamente repetida de mensajes a medias, conversaciones con uno mientras se está mirando a otro.

Si hacemos mención de ello es porque a menudo, por considerarlos conceptos y condiciones elementales en toda acción educativa, quedan apartados de los procesos de análisis, supervisión y formación, obviando así la necesaria reflexión sobre lo que se considera la condición «sine qua non» para una acción educadora idónea y eficaz.

Cuando en la práctica escolar diaria aparecen dificultades en la puesta en escena del proyecto educativo, ello es debido casi siempre a la dificultad para conseguir por parte del educador la necesaria calidad de intervención que queda constituida

fundamentalmente por esta claridad, por esta coincidencia necesaria entre intencionalidad comunicativa y contenido real de la comunicación por parte del adulto.¹⁰

Después de haber ensayado multiplicidad de recursos para la reflexión y formación del educador/a en este aspecto (que demasiado a menudo se elude en los planes de formación) pocos han resultado tan eficaces como la reflexión en pequeño grupo de las propias actuaciones registradas en vídeo, a veces de forma tan rudimentaria como dejar la cámara grabadora funcionando encima del armario.

Aunque es cierto que exige una buena dosis de madurez en el seno del grupo al que se propone una no es menos cierto el progreso experimentado por estos mismos colectivos de docentes después de haber abordado y resuelto este análisis de la actuación personal, desde la perspectiva de la claridad comunicativa tan necesaria.

9. EL EDUCADOR COMO IMAGEN DE PERSONA A IMITAR

Es necesario, quizá, hacer resaltar un aspecto que pudiera quedar, por evidente, marginado, a pesar de ser elemento central en la progresiva maduración del niño: la figura del educador/a como imagen de adulto a imitar.

No nos detendremos en el papel de la imitación como referente en el proceso madurativo del niño, puesto que casi todos los autores han dedicado amplias reflexiones a este aspecto, pero si remarcaremos que en muchísimos casos el educador/a junto a los padres constituye, a ojos de los alumnos, el prototipo del adulto que van a pretender ser.

Esta imitación no sólo aparece a través del juego simbólico en la que los pequeños reproducen de forma consciente aquello que han observado sino que las más nimias reacciones ésta empapadas de esta imitación.

También desde esta mirada imitadora se irá construyendo la propia realidad respecto a:

- su concepción de los roles sexuales.
- su concepción y ejercicio de autoridad.
- la forma en que es abordado el bienestar y el dolor, las contrariedades y la espera.
- la manera con que se aborda lo inesperado, el fracaso.
- la visión de la alegría y la tristeza propia y ajena.
- la incorporación del error en el discurso racional.

Si bien es cierto que el error corresponde a una equivocación, sea en el análisis, sea en la acción, también es cierto que ante cualquier hipótesis es tan necesario descubrir su veracidad como su falsedad.

Demasiado a menudo, nuestra acción parte de la idea preconcebida de un camino único para conseguir el resultado y que el aprendizaje supone en cualquier nivel el recorrido en zigzag, camino seguro y prefijado; cuando, de hecho, aprender, cons-

10. Es necesario hacer referencia al análisis semiótico, especialmente a las aportaciones hechas por Darraut respecto a al análisis semiótico de las intervenciones educativas.

truir significados culturalmente válidos, significa una tarea investigadora en la que el error (la comprobación del resultado diferente al buscado) es un elemento fundamental en la estructuración de los conocimientos.

Aspectos todos ellos trascendentes respecto al equilibrio actual y futuro del alumno y que no quedan jamás explicitados en la planificación educativa pero que, por menos intencionados, no pueden ser marginados en el momento de la búsqueda de la coherencia necesaria en la acción educativa.

Para el análisis de estas cuestiones resulta imprescindible contar con el apoyo del equipo de trabajo que facilite una visión crítica y, a la vez, constructiva de las características que definen nuestra propia manera de ser en los aspectos mencionados.

Sólo quienes han contado alguna vez con el «espejo» que sólo los demás pueden ofrecernos de nuestra propia «manera de estar» pueden llegar a valorar, en su justa medida, la eficacia de esta colaboración en el seno del equipo, que precisa, claro está, de unas actitudes que van más allá del simple compañerismo.

BIBLIOGRAFÍA

- BOWLBY, J. (1986). *Los vínculos afectivos: formación desarrollo y pérdida*. Morata. Madrid.
- BERRY BRAZELTON, T. (1989). *El saber del bebé: Nuevas orientaciones dirigidas a los padres*. Paidós Ibérica. Barcelona.
- CORKILLE (1990). *El niño feliz*. Gedisa. Méjico.
- CUNNINGHAM, C. y DAVIS, H. (1990). *Trabajar con los padres: marcos de colaboración*. Siglo XXI. Madrid.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1999). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós. Barcelona.
- GOLSE, B. (1992). *El desarrollo afectivo e intelectual del niño*. Masson. Barcelona.
- HARRIS, P.L. (1992). *Los niños y las emociones*. Alianza. Madrid.
- FRABBONI, F. (¿). *El primer abecedario: el ambiente*. Fontanella.
- JUBERT, J. (1993). *De recién nacido a compañero*. Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona.
- KAMII, C. (1995). *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Visor Distribuciones, S.A. Madrid.
- KAYE, K. (1986). *La vida mental y social del bebé: cómo los padres crean personas*. Paidós. Barcelona.

LAPIERRE, A. (1996). *El adulto frente al niño de 0 a 3 años*. Catalana de Inversiones Editoriales, S.L. Madrid.

LÓPEZ, F. (1985). *La formación de vínculos sociales*. MEC. Madrid.

YSCHORNE, P., VILLALTA, M. y TORRENTE, M. (1992). *Padres y madres en la escuela: una guía para la participación*. Paidós. Barcelona.

SCHAFFER, H.R. (1989). *Interacción y socialización*. Visor. Madrid.

WINNICOTT, D.W. (1993). *Los bebés y sus madres*. Paidós. Barcelona.

SAUNDERS, R. y A.M. BINGHAN-NEWMAN (1989). *Perspectivas piagetianas en la educación infantil*. MEC-Morata. Madrid.