

# LA SEGURIDAD AFECTIVA Y EL INTERÉS POR EL APRENDIZAJE: (I) EL PAPEL DEL PROFESOR

La segunda parte de este artículo continua en el número 21, diciembre 93, de AULA de Innovación Educativa

Vicenç ARNAIZ SANCHO, psicólogo y psicomotricista (Menorca)

No pretendía referirme a ello sino a estas conductas/actividades/actitudes... que en nuestra práctica educativa vemos aparecer mediante las cuales el niño adopta un interés especial por resolver una determinada dificultad o conseguir una habilidad, acción en la que invierte una dosis elevada de energía, con un alto índice de atención y continuidad en lo que hace /dándose tanto de forma solitaria como en pequeños grupos)

Estos comportamientos que sabemos por nuestra práctica docente que son de alto rendimiento en el aprendizaje y nos permite un alto logro de éxito en los contenidos educativos tienen mucho que ver con su capacidad de elección de objetivos de la propia acción. En definitiva, tienen que ver con el sostenimiento de la atención.

Estas conductas aparecen inicialmente centradas en conquistas de orden motor (habilidades motoras) hasta los dos / tres años para posteriormente impregnarse de significación simbólica y finalmente se centran en acciones con mayor distanciamiento afectivo, más manipulativas-constructivas.

No sería difícil convenir que estas condiciones se dan en la medida en que el niño o el grupo de niños son capaces de implicarse en el logro de los objetivos pretendidos siempre y cuando esta implicación no conlleve una tensión en el orden emocional.

ARNAIZ SANCHO, V. "La seguridad afectiva y el interés por el aprendizaje: el papel del profesor"(I) *Rev. AULA de Innovación Educativa*. 20, págs 75-80,1993. "El profesor y la seguridad afectiva en educación infantil"(II) *Rev. AULA de Innovación Educativa*. 21, págs 72-76, 1993.

Digámoslo ya: el éxito de la actividad en el orden de aprendizaje tiene que ver con el grado de tensión investigadora, pero ésta sólo puede aparecer en el marco de un clima de calma y seguridad afectiva.

### **Cognición y afectividad**

El desarrollo en el orden de lo cognitivo está subordinado siempre a la evolución del apego como eje central del desarrollo afectivo y por ende de la maduración personal.

En la medida en que las conductas de dependencia van evolucionando y el niño va consiguiendo una mayor y progresiva autonomía de su acción, en la medida en que el niño deja de estar pendiente de forma principal de las acciones y reacciones de los adultos y/o de los otros niños como fuente de seguridad en esa misma medida es capaz de centrarse en su relación-manipulación con el medio incluyendo en ese medio a los demás pero no ya como objeto de orden afectivo sino como sujetos de una acción propia y autónoma.

Digámoslo de otra manera: el logro de objetivos de desarrollo y de los contenidos del aprendizaje estará en función de su calma psicológica, de su sentimiento de seguridad respecto a su propia permanencia como objetos de afecto de los demás, especialmente de los adultos más significativos para él.

En síntesis, la tensión para el aprendizaje necesita la calma y la seguridad afectiva.

Es cuando en un grupo de niños predomina este sentimiento de seguridad afectiva cuando podemos encontrarnos con un grupo en el que observamos un elevado grado de acciones e interacciones sin que ello sea motivo de frecuentes conflictos de orden relacional que impidan un real y afectivo desarrollo personal.

En nuestra práctica docente sabemos que no son los grupos de niños más quietos los que observándolos podemos apreciar un alto índice de actividades (excluyendo de esta consideración a los grupos en que estas actividades se limitan o son dominadas por las que podríamos calificar de "grupos motóricamente agitados").

Lo que caracteriza la actividad de estos grupos "eficaces para el aprendizaje" es:

- Un elevado índice de interacciones en la que se dan gran número de colaboraciones con larga continuidad en el tiempo y un bajísimo índice de conflictos derivados en enfrentamientos.
- Una organización "espontáneamente" clara de espacios y materiales en la que podemos ver reflejada la claridad de sus objetivos y acciones.

ARNAIZ SANCHO, V. "La seguridad afectiva y el interés por el aprendizaje: el papel del profesor"(I) *Rev. AULA de Innovación Educativa*. 20, págs 75-80,1993. "El profesor y la seguridad afectiva en educación infantil"(II) *Rev. AULA de Innovación Educativa*. 21, págs 72-76, 1993.

- Un bajo índice de demandas continuadas hacia el adulto que le permite centrarse en apoyos organizados lejos del ir y venir para “apagar fuegos”
- Diversidad espontánea de tipos de agrupaciones: aparecen desde acciones compartidas por 5 ó 6 niños hasta actividades individuales.
- El crecimiento progresivo de interacciones de orden verbal.

Pero... ¿todo ello es fruto de circunstancias actuales? ¿Es fruto del liderazgo de algunos niños? ¿Cual es el protagonismo docente en la aparición y desarrollo de estas características en el grupo?

Resumiré muy brevemente mi opinión: por un lado, es evidente que las características de los niños y niñas que comparten el grupo es un determinante de gran transcendencia no tanto para que aparezca o no aparezca espontáneamente esta capacidad en el grupo sino sobre todo para que el profesor cuente con mayor o menor facilidad para conseguirlo pero la aparición y mantenimiento de esta calma afectiva en el grupo estará directamente relacionada con la habilidad del docente para crear el sentimiento de seguridad afectiva en todos y cada uno de los componentes del grupo.

Cuando esta seguridad en el orden de lo afectivo no aparece y se consolida unos niños se convierten en agitadores y otros adoptan comportamientos próximos a la inhibición (No es infrecuente que los niños encuentren esta seguridad a partir de los inicios presididos por actitudes inhibidas dado que a menudo éstos encuentran refuerzo por parte del responsable del aula, que vive con agrado el comportamiento no conflictivo de este tipo de alumnos).

Pero... ¿de qué depende, cómo genera el profesor esta seguridad afectiva en el grupo que se revela como determinante de la dinámica del mismo y por ello posibilitadora de un alto índice de éxito en el aprendizaje?

Lo expresaré brevemente: de su forma de estar.

*“El éxito de la actividad en el orden del aprendizaje tiene que ver con el grado de tensión investigadora, pero ésta sólo puede aparecer en el marco de un clima de calma y seguridad afectiva. El desarrollo cognitivo está subordinado a la evolución del apego como eje central del desarrollo afectivo y por ende de la maduración personal”.*

### **Personalidad, estilos docentes y educación infantil.**

Esta *forma de estar* se deriva necesariamente de la forma propia del ser propio adulto pero “moldeada”, ajustada, al conjunto de conocimientos de orden psicopedagógico que todo docente debe poseer.

Esta *forma de estar* es a menudo también definida como estilo docente.

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

Como tampoco sería válido pretender dar valor a cualquier forma o actitud educadora, amparados en las peculiaridades personales de cada docente (¿quién 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, quienes se adapten a la personalidad de cada profesor obviando las consecuencias que de ello se derivan).

Señalamos de entrada dos parámetros que condicionarán en una u otra dirección este sentimiento de seguridad: la ubicación y la actitud corporal del adulto:

- *La ubicación:* una cierta estabilidad en la ubicación, en la ocupación de espacio del adulto, facilita el acceso de 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 claro así su disponibilidad y facilitando el acceso.
- *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 necesaria la mayor claridad posible en las situaciones de interacción.

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

Otro de los elementos necesarios para tomar en consideración la creación de un clima de seguridad es la necesaria seguridad física que debe sentir todo pequeño, máxime cuando nos encontramos en un ciclo en que la ausencia de madurez provoca a menudo una cierta compulsividad en el comportamiento de los pequeños, especialmente en aquellos que viven dificultades en el orden afectivo que desembocan en frecuentes episodios agresivos que pueden provocar en algunos el temor a ser víctimas de la descargas de otros.

Es seguridad relativa al ámbito de las relaciones entre ellos no sólo debe de quedar garantizada respecto a la no agresión sino también en lo

concerniente a la libertad en el uso del espacio (sin olvidar los espacios libres) y de los materiales, que a menudo son utilizados de forma privilegiada por unos pocos.

El niño que vive la relación con el adulto como una relación presidida por el intercambio (afecto a cambio del buen comportamiento) vive amenazado y pronto empieza a dudar del afecto.

## **VALORES Y PACTOS SE CONECTAN**

Puede llegar a considerar los aspectos afectivos de un coste excesivamente alto y quizá prefiera cerrarse en su propio mundo: quizá prefiera salir de ese *chantaje* que convierte los detalles más pequeños del comportamiento en gago 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.

Así, el ordenamiento de las conductas y la adquisición de pautas morales dejan de ser fuentes de claridad en la convivencia para devenir en un espacio confuso para la negociación, el chantaje y en fuente inagotable de angustia.

Por último, se hace preciso recordar que *la seguridad debe venir desde la estabilidad y claridad de las consignas y organización*.

Todo grupo necesita una estabilidad en el marco que lo define y este marco viene configurado no sólo por los espacios, tiempos, materiales... sino también por los valores, normas y actitudes que lo presiden.

Los niños de un grupo deben tener conciencia clara de cuáles son los valores y pautas que ordenan la conducta de este grupo y, si por un lado es preciso que emanen de la reflexión colectiva, no es menos cierto que el adulto, como máxima autoridad, es el responsable de que se cumplan y todo ello no puede estar en función del estado de ánimo de adulto.

*“La aparición y mantenimiento de esta calma afectiva en el grupo estará directamente relacionada con la habilidad del docente para crear el sentimiento de seguridad afectiva en todos y cada uno de los componentes de su grupo. Cuando esta seguridad en el orden de lo afectivo no aparece, unos niños se convierten en agitadores y otros adoptan comportamientos próximos a la inhibición”*

# EL PROFESOR Y LA SEGURIDAD AFECTIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL (II)

*La primera parte de este artículo se publicó en el número 20, págs 75-80, Noviembre 1993, de AULA de Innovación Educativa.*

Vicenç ARNAIZ SANCHO, psicólogo y psicomotricista (Menorca)

## LA PERSONALIZACIÓN

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

Así pues, podemos decir que el espacio (en sentido simbólico) de seguridad se encontrara en un punto (para cada uno diferente) entre la exclusiva individualización y la disolución impersonal en el grupo.

Esta dialéctica es la que, manejada voluntaria o involuntariamente por el conductor del grupo, facilitara o dificultara el proceso de autoafirmación, y por ende, el desarrollo y maduración personal.

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

Los estudios más optimistas<sup>1</sup> respecto a la relación adulto-niño, y en lo que respeta a su aspecto cuantitativo, hablan de una dedicación media del tiempo total a la relación individual del 2-3%.

---

<sup>1</sup> ESCOLA BRESSOL NENES I NENS (Barcelona): Relació educadors-nens. Barcelona. Patronato Municipal de Guarderías de Barcelona.

ARNAIZ SANCHO, V. "La seguridad afectiva y el interés por el aprendizaje: el papel del profesor"(I) *Rev. AULA de Innovación Educativa*. 20, págs 75-80,1993. "El profesor y la seguridad afectiva en educación infantil"(II) *Rev. AULA de Innovación Educativa*. 21, págs 72-76, 1993.

Es fácil comprender que esta relación individual de tú a tú deberá tener unos contenidos y formas muy peculiares para esta etapa, que hemos definido de afirmación personal y de reconocimiento individual, de consolidación del yo.

Especial cuidado deberá tenerse en la relación cuando se trate de niños con escasa brillantez en el aprendizaje, sino con dificultades, puesto que la ausencia de éxito el esfuerzo personal redundará rápidamente en el deterioro de la propia imagen.

### **Características de la individualización.**

Así pues, ¿qué característica debe tener esta individualización de la relación? Ha de ser:

*1. Permanente.* El pequeño debe encontrar de manera permanente en su profesora un cálido acogimiento, pues en estas primeras edades, a menudo lo necesita ante las dificultades insospechadas que de repente le hacen dudar de sus propias capacidades. Acogimientos que en unos casos será una escucha con actitud abierta al niño, respecto a sus estructuras motrices, afectivas y cognitivas, y en otros, una mirada de reconocimiento a la actividad que este realizando.

Esta permanente actitud de apoyo, esta disponibilidad, es la que constituye en buena medida el efecto segurizante que calificamos de necesario.

Nada más lejos de nuestra intención que es demandar en la profesora una actitud de dependencia continua de los alumnos, interrumpiendo su propia actividad para atender las peticiones de cada uno. Buena parte de la habilidad profesional radica en este equilibrio necesario entre la actuación previamente organizada y planificada (ya sea dirigida a gran grupo o a pequeños núcleos) y la atención a las demandas puntuales.

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, quienes deberán sentirse impelidos a avanzar en una progresiva autonomía (desde la seguridad) hacia su madurez. Autonomía y madurez que, respecto a lo que en estos momentos abordamos, significa adquirir la progresiva capacidad de espera para la resolución de sus necesidades individuales en aras de una mayor independencia.

Esta espera sólo puede aparecer sin ansiedades ni temores si se tiene seguridad de que después las peticiones y solicitudes serán atendidas.

A menudo aparecen comportamientos conflictivos como forma de centrar la atención del adulto cuando no saben asumir una espera que no consideran o es vivida como antesala de la respuesta a la solicitud.

La seguridad conferida al grupo a este respecto, logra atenuar o solventar estas conductas infantiles provocativas, que llegan a ser un importante elemento de distorsión en la vida del grupo.

Si bien al final del segundo ciclo de la educación infantil los niños y niñas habrán conseguido posiblemente un alto grado de autonomía, en su inicio, a los tres años (y especialmente durante la adaptación al inicio de la escolarización, aunque se haya tratado de un simple cambio de centro) esta atención individual es uno de los fundamentos para ir tomando clara conciencia de las propias características y reconociendo la consiguientes necesidades.

Esta conciencia que el niño adquiere respecto de la permanente accesibilidad de las profesoras para plantearle sus propias y peculiares necesidades, es importante a la hora de hacerle comprender que muchas veces debe posponer alguna de ellas o incluso renunciar, aunque se le puede invitar a que las resuelva por sí mismo o con la ayuda de otros compañeros.

*2 Globalizadora/totalizadora.* No podemos olvidar que estamos situados en unos estadios evolutivos en los que el niño se vive a sí mismo y vive 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, entendida como su forma de pensar y concebir la realidad, y entendida como su forma de ser y de relacionarse (es todavía incapaz de deslindar su acción de él mismo).

Por ello, la interacción del profesor no sólo debe tener en cuenta la acción del niño (no debe quedar centrada en su “producción escolar”) ni puede centrarse exclusivamente en un discurso lingüístico, pues el niño, en estas edades, necesita reconocer su realidad compleja, unívoca y permanente. Sólo partiendo de esta premisa, y desde un proyecto educativo coherente, puede conseguirse progresivamente la maduración equilibrada que le vaya capacitando para establecer una distancia creciente y adecuada entre sus actos y él mismo, entre su voluntad comunicativa y los instrumentos o códigos que deba utilizar.

Es necesaria *la accesibilidad corporal* por parte del profesor y su acción comunicativa hacia el cuerpo del niño, por tratarse de un referente que constituya para el niño un reconocimiento de **xxx** globalidad de ser.

Pero sería simplista remitirnos sólo 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) porque es desde el reconocimiento de esta pluralidad de intereses y realidades vividas en el seno del niño como éste puede sentirse seguro de su reconocimiento o 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.

### **Una estrategia del docente: 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 profesorado al conjunto de la dinámica de lo que ocurre en el grupo.

Muy a menudo, la actividad de los niños estará organizada en espacios y materiales diversos, y si bien el profesorado puede en cada momento atender alguno de los núcleos, 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 continua, pero sí permanente, es lo que le permitirá entender los procesos de toda índole que se desarrollan en el seno del grupo e ir ajustando sus intervenciones a la evidencia que la dinámica pone de relieve. De lo contrario, el profesor y la profesora se verán obligados a hacer intervenciones contundentes que sólo unos momentos antes podrían haber realizado de forma muy matizada, ajustándose a la dinámica que venía 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, es a veces 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 el profesorado 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 tienen 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 PEC y el Proyecto Curricular de aula han configurado.

Esta espontaneidad, pues, vendrá posibilitada en la medida en que el educador "comprenda" lo que allí ocurre. Y esta comprensión viene facilitada por la escucha de las explicaciones de los alumnos y por las propias observaciones realizadas por el profesor respecto al producto de la actividad del niño (ya sean construcciones, dibujos) como de 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 en el necesario acoplamiento 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, y para ello es 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.

## **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 profesor deberá llevar a término con su actuación.

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

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

ARNAIZ SANCHO, V. "La seguridad afectiva y el interés por el aprendizaje: el papel del profesor"(I) *Rev. AULA de Innovación Educativa*. 20, págs 75-80,1993. "El profesor y la seguridad afectiva en educación infantil"(II) *Rev. AULA de Innovación Educativa*. 21, págs 72-76, 1993.

Y si clave son los elementos de planificación educativa (la elección de contenidos, la definición de intencionalidades, la observación y evaluación, las opciones metodológicas, aspectos todos tratados adecuadamente, por lo que no vamos a detenernos) decisiva es la claridad de intervención del educador, que debe convertir en práctica educativa con su actuación personal lo que la comunidad escolar ha planificado.

*¿Cómo definiríamos esta claridad?* Como el conjunto de características que hacen posible por parte del interlocutor un fácil y unívoca comprensión de la intencionalidad y de los contenidos comunicativos, y éstos, a su vez, gozan de coherencia 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 está enmarcada en la adquisición de capacidades comunicativas y comprensivas.

Propongamos una observación. A menudo los niños de estas edades se imitan unos a otros, y esto constituye una aportación a la maduración. Pero... también aparece la imitación para dar cumplimiento a una propuesta del profesor que no ha sido comprendida y se intenta obviar esta dificultad copiando lo que otros hacen al no tener una idea clara del sentido que la actividad contiene.

Avancemos algo más en este intento de definir la *claridad de intervención*. Hemos señalado dos parámetros que definen la claridad positiva, comunicativa, que exige no solo claridad en la intención, no, sobre todo, en el ajuste comunicativo: por un lado, *en el ajuste expresivo*, respecto de las competencias y momentos del niño, porque así como la expresión para un niño de tres años no es la misma que para uno de cinco, tampoco es lo mismo expresarse para sosegarle que para abrir interrogantes. Por otro lado los *referentes 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 y al interlocutor, huyendo de esa situación excesivamente repetida de mensajes a medias, conversaciones con uno mientras se está mirando a otro, etc.

Si hacemos mención de todo esto, es porque a menudo, por considerar los 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 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, a menudo es debido a la dificultad del profesorado para conseguir en su intervención la necesaria calidad determinada por la claridad y la conciencia entre intencionalidad comunicativa y contenido real de la comunicación.

ARNAIZ SANCHO, V. "La seguridad afectiva y el interés por el aprendizaje: el papel del profesor"(I) *Rev. AULA de Innovación Educativa*. 20, págs 75-80,1993. "El profesor y la seguridad afectiva en educación infantil"(II) *Rev. AULA de Innovación Educativa*. 21, págs 72-76, 1993.

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

Aunque es cierto que exige una buena dosis en el seno del grupo que se lo propone, no es menos cierto el crecimiento experimentado por estos mismos colectivos de profesores después de haber abordado y resuelto este análisis de la actuación personal desde la perspectiva de la imprescindible claridad comunicativa.

## **EL PROFESOR/RA COMO IMAGEN DE PERSONA QUE IMITAR**

Es necesario resaltar un aspecto, quizás por evidente, pudiera quedar marginado, a pesar de ser elemento central en la progresiva maduración del niño: la figura del profesor o profesora como imagen del adulto a quien 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 sí remarcaremos que en muchísimos casos el profesor, junto a los padres, constituye a ojos de los alumnos el prototipo de adulto que van a pretender ser.

Esta imitación no solo aparece a través del juego simbólico en el que los niños reproducen de forma consciente aquello que han observado, sino que las más mínimas reacciones están 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 la autoridad.
- La forma en que es abordado el dolor y el bienestar, las contrariedades y la espera.
- La manera como se aborda lo inesperado o 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, ya 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 una idea preconcebida del camino único para conseguir el resultado y que aprendizaje supone en

ARNAIZ SANCHO, V. "La seguridad afectiva y el interés por el aprendizaje: el papel del profesor"(I) *Rev. AULA de Innovación Educativa*. 20, págs 75-80,1993. "El profesor y la seguridad afectiva en educación infantil"(II) *Rev. AULA de Innovación Educativa*. 21, págs 72-76, 1993.

cualquier nivel el recorrido por ese camino seguro y prefijado cuando, de hecho, aprender, construir significados culturalmente válidos, significa una tarea investigadora en la que el error (la comprobación del resultado diferente del buscado) es un elemento fundamental en la estructuración de los conocimientos.

Todos estos son aspectos trascendentes respecto al equilibrio actual y futuro del alumno, y no queda jamás explicitados en la planificación educativa, y no pueden ser marginados en el momento de la búsqueda de la coherencia necesaria en la acción educativa.

Para el análisis de estas cuestiones, todo es imprescindible, contar con el apoyo del equipo de trabajo que facilita la visión crítica y a la vez constructiva de las características que definen nuestra 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”, puede llegar a valorar en su justa medida la eficacia de esta colaboración en el seno del equipo, que precisa, claro está, unas actitudes que van más allá del simple compañerismo.

## **EL PROFESORADO DE PARVULARIO Y EL CONJUNTO DE LA INSTITUCIÓN**

De cuanto se ha tratado hasta el momento respecto del papel del profesorado, sería engañoso deducir que dicha responsabilidad y proyección está enmarcada en el espacio del aula.

Es evidente que es así, pues dicha intervención debe tener como marco todos los tiempos y espacios que constituyen la vida del niño en el centro: desde su llegada al centro hasta su marcha.

En este sentido, es importante tener en cuenta los tiempos y espacios anteriores a la llegada a su propia aula (tiempos de espera, espacios de acceso) puesto que a menudo estos ratos devienen vivencias llenas de temor o marginación por parte de lo más pequeños de los centros escolares que viven a menudo estas situaciones con ansiedad.

Estas cuestiones, no por “marginales” menos importantes, nos abren la puerta para plantear la necesidad de la participación decidida del profesorado de estos primeros niveles educativos en la planificación del funcionamiento de los centros y la gestión misma. Cuestiones que demasiado a menudo quedan excluidas de la acción del profesorado de este ciclo y que crean fundamentalmente dos tipos de dificultades:

1. La ausencia de planteamientos institucionales que contemplen las peculiaridades necesarias para la adecuada atención de estas primeras edades. Nos estamos refiriendo desde cuestiones tan concretas como la flexibilidad de horarios en períodos de adaptación o accesos que les eviten “encontronazos” con los “gigantes de 14 años”, hasta aspectos mucho más genéricos, como la importancia que tiene la actividad lúdica y la necesidad vital de movimiento en estas edades y, por lo tanto, es preciso hacer planteamientos adaptados a estos niveles de la organización ocio-trabajo, silencio-ruido-actividad.
2. De otro lado, priva al conjunto de la institución escolar de las aportaciones hechas por los que gozan de la perspectiva de la educación infantil, que tradicionalmente está teñidas empapadas, de una concepción que los caracteriza frente al resto de profesionales de otros niveles educativos más acuciados por los contenidos escolares.

No pretendemos ni enfatizar unas ni marginar otras, sino todo lo contrario: afirmar la necesidad de que todas las perspectivas estén presentes en la proyección de la institución escolar.

En ningún momento podemos pensar en obviar la necesaria cohesión de toda la intervención educativa y es necesario afirmar la función educadora no sólo de lo explícitamente planificado en el Proyecto Educativo, sino de todos los elementos que constituyen la cotidianidad de la vida institucional. (No podemos olvidar las evidentes contenidos educativos que tiene cualquier circunstancia que se produce en el centro, desde el trato que recibe el niño en su relación con lo alumnos mayores, su relación con el personal “no docente”, hasta la concepción organizativa de los espacios del centro, la imagen que recibe el alumno de la reacciones entre los adultos, lo “servicios” escolares, como transporte, comedor.

El profesorado de estos primeros niveles educativos, debe cuidar no sólo los aspectos que le atañen a él directamente, sino que debe buscar la continuidad de planteamientos en todos los recodos del Centro.