

94 **La imagen de uno mismo ... ¿es evaluable?**

Indicadores de mínimos al final de la educación infantil (Ver nota Nº 1)

Vicenç Arnaiz

Cuando en la escuela infantil tratamos de evaluar la imagen que el niño tiene de sí mismo, su grado de equilibrio y madurez afectiva..., es habitual que se recurra a indicadores como:

- Su autonomía o independencia para satisfacer sus necesidades personales.
- Grado de asertividad (nivel de seguridad en la manifestación de sus opiniones y en el abordaje de nuevas dificultades).
- Nivel de "sufrimiento" ante el posible fracaso o grado de facilidad para superar la sensación de fracaso.
- Su mayor o menor facilidad para valerse por sí mismo en situaciones novedosas.
- Su nivel de capacidad o el grado de los recursos utilizados para resolver conflictos de relación.

Es evidente que todos ellos tienen relación más o menos directa con lo que se pretende evaluar: la imagen positiva que se espera vaya logrando construir a lo largo de la primera etapa educativa.

Pero también es evidente que todos ellos tienen un mismo patrón: son los indicadores que aplicaríamos en la evaluación de un adulto... Sólo que se ponen "más fáciles"... para los pequeños como una reencarnación de aquella idea decimonónica de que "un niño... es un adulto pequeño".

Quisiera aprovechar la ocasión que se me brinda para articular una propuesta de referentes para la evaluación de este "cajón de sastre" en el que muchos creen que se ha convertido "la imagen de uno mismo".

¿Por qué evaluar la seguridad afectiva?

Con la inclusión de este concepto en el diseño curricular, el legislador pretendió, y creo que consiguió en buena medida, dar entidad curricular a aquello que nadie duda constituye la columna vertebral no sólo de la capacidad de aprender y enseñar, sino también de la calidad de vida: el desarrollo y equilibrio afectivo.

Así, todos convenimos, incluso el poder legislador y el ejecutivo, en que este bienestar afectivo forma parte no sólo de las condiciones deseables en las que debe desarrollarse la educación, sino que, además, es un objetivo en sí mismo. Es decir: la escuela queda obligada a poner los medios necesarios para conducir a sus alumnos y alumnas al logro de esta meta.

La mayoría de maestros y maestras, hace años que lo tenían claro y lo afirmaban: el niño (ino sólo el niño!) precisa un cierto equilibrio para poder aprender.

La discusión surgía cuando, en la reflexión, se buscaban "responsables" del tema. Entonces no eran pocos los que se situaban en la tesitura de que "eso del equilibrio afectivo depende de los padres".

Dicho de otra manera, que la escuela, para algunos, no tenía más posibilidades de intervenir en el desarrollo afectivo que el de "decir muy bien cuándo trabajan o se portan bien" o el de no ser excesivamente severos en la aplicación de la disciplina en la escuela.

Ahora, ya nadie se refugia en esas concepciones propias de los años del congreso eucarístico de Barcelona o de la época del "600". Incluso los señores de los diferentes parlamentos afirman unánimemente que el desarrollo afectivo es también objetivo (¡y responsabilidad!) de la escuela.

Así pues, si la escuela infantil debe cuidar, estimular, facilitar, potenciar, provocar, etc., el desarrollo afectivo que se sintetiza en la "construcción de una imagen ajustada y positiva", necesariamente tiene que diseñar una evaluación al respecto porque, si no, ¿cómo sabría qué se ha logrado, qué falta por lograr, cómo ayudar?

No deja de provocar reflexión lo poco que está presente aún en algunos informes, como es el apartado dedicado a la estructura afectiva del niño y de la niña.

Como también es una llamada de atención el que a menudo se haga sólo referencia al grado de autonomía induciendo a creer que la madurez afectiva es una especie de *self-service*. (Permitidme esta broma, que es más seria de lo que parece: siguiendo este razonamiento, el que ahora compremos en autoservicios o "grandes superficies" significa mayor grado de madurez consumidora que cuando lo hacemos o hacíamos en colmados con un dependiente que nos atendía.)

Con todo ello, no pretendo sino explicar por qué me parece necesario:

1. El disponer de unos indicadores de evaluación de la construcción de la imagen ajustada y positiva.
2. El que dichos indicadores nos abran "puertas educativas", que no sean un "punto final" para cuando se termina el curso, sino un instrumento que nos permita reconducir el proceso y relación educativa; en definitiva: que constituyan una evaluación formativa.
3. Y que además se ajusten a las peculiaridades de la educación infantil, no vaya a ser que acabemos ejecutando una práctica "como la de primaria, pero más fácil", retornando a concepciones de preescolar.

¿Con qué instrumento evaluar?

Seré muy breve: "En infantil" nadie duda de que es la observación el instrumento básico y casi único de evaluación, y en el caso que nos ocupa no es diferente: para evaluar hay que observar.

Pero observar no significa mirar. Observar, en este caso, es sinónimo de comprender. Para evaluar hay que comprender al niño y la niña.

Una observación comprensiva del niño precisa unos esquemas de referencia y nos conduce a la percepción de la dinámica de sus procesos personales.

Espero que lo que sigue a continuación cumpla para vosotros y vosotras este doble requisito: que organice la mirada y desde ese orden haga comprensible lo "que se ve".

¿Qué observar?

Propongo unas pautas organizadas desde actividades o contextos habituales en nuestra práctica

educativa. Juego simbólico

Los niños y niñas, al final de la etapa, deben investir de valor simbólico diversidad de objetos (largos-cortos, delgados-gruesos, blandos-duros, pesados-ligeros, etc.) y saber utilizarlos en situación de juego

Una de las características de la escasa madurez afectiva y cognoscitiva es la de utilizar siempre el mismo tipo de objetos para jugar como si por un lado no viera posibilidades representativas al resto de objetos y como si las imágenes que les sugieren no les resultaran atractivas.

No voy aquí a repetir lo que ya mil veces se ha dicho de las características del desarrollo de la descontextualización que tiene su primer paso en la utilización de los objetos reales o sus reproducciones (la cuchara de verdad o una de juguete) para, posteriormente, utilizar objetos que recuerdan las características del objeto que representan (un palo... representará la pistola o un peine...). Y finalmente, ser capaz de trastocar simbólicamente la función de los objetos (el tenedor se convertirá en pistola, o el vaso en camión).

Y si lo anteriormente dicho se refiere a la elaboración cognoscitiva del símbolo en el juego simbólico, aparece también reflejada la flexibilidad y la riqueza de significados y, por lo tanto, de vivencias, por lo que un adecuado equilibrio queda traducido en una riqueza simbólica contraria a la rigidez y las fijaciones que presentan los niños y niñas con dificultades en su vida imaginativa, muestra de las rigideces y temores afectivos.

El significado simbólico de los objetos varía según las situaciones y los contextos

El significado simbólico de los objetos no es estático, sino que cambia en relación con las circunstancias, y la riqueza y el equilibrio afectivo se traducen en gran diversidad de significados posibles.

Todos sabemos desde la propia experiencia personal que a mayor "felicidad" le corresponde mayor riqueza y agilidad de

idear, así como mayor capacidad de adaptación a los contextos y momentos.

Es como si el no sentirse "entendido" o "escuchado" condujera inexorablemente a una mayor insistencia en lo que hacemos como para intentar lograr por repetición ser entendidos.

La falta de riqueza y diversidad de mensajes comunicativos son indicadores de dificultades

vivenciales. **Asume y desarrolla distintos roles**

La riqueza, flexibilidad y diversidad a que venimos refiriéndonos, también debe poderse observar en los roles que se asumen en las situaciones de juego simbólico, así como el contenido y significado de los juegos.

Aunque es cierto que cada niño y cada niña tiene sus preferencias que lo harán especialmente predispuesto para algún tipo de intereses, la relación en la vida de grupo y la permeabilidad a los intereses y afectos de los demás le harán descubrir ocasionalmente motivaciones que él no habría descubierto por sí mismo, quizás, y con ello se sentirá impelido a investigar, a investirse de roles y funciones que en principio no le resultan de interés.

Contrariamente, los niños y niñas que viven con distancias y reparos hacia los demás, difícilmente se sienten empujados a investigar contextos y significados diferentes a los que les inquietan a ellos mismos.

Por otra parte, además, los niños y las niñas que se encuentran "atrapados" en algún tipo de sentimiento bloqueante, no se sienten con deseos, interés ni capacidad para asumir e investigar otros sentimientos, aunque sean placenteros.

Todos tenemos en la mente aquellos niños y niñas que se pasarían el curso jugando a lo mismo con los mismos objetos, reproduciendo una y otra vez las mismas secuencias..., y no son estos los niños y niñas con mejor estructura afectiva precisamente, ni son los que llegan a establecer una relación más diversa y gratificante con los demás.

Asume roles opuestos dependiendo de la circunstancia

Niños y niñas asumen roles opuestos, como el de agresor y agredido, dominador y dominado, papá e hijo, mostrando su adaptabilidad a las circunstancias o propuestas.

Con esta asunción, se llegaría al máximo exponente de riqueza y seguridad íntima nacida de la claridad de los sentimientos con uno mismo.

A menudo, a través de los roles simbólicamente asumidos, niñas y niños se dicen a sí mismos y a los demás qué lugar en la estructura social pretenden asumir o creen tener asignados.

La capacidad para situarse en roles paradójicos (una vez domador otra domado; una, perseguidor; otra, perseguido; una, madre, otra, hija, etc.) nos permite percibir la tranquilidad relativa con que afronta su papel en la estructura social y con ello sabemos cuán poco teme o siente el riesgo de entrar en sentimiento de pérdida o confusión aun entrando en roles tan opuestos.

La asunción de esta dualidad de roles, sólo podrán hacerla cuando vivan con tanta claridad el espacio social que asumen, que pueden "abandonarlo" porque no sienten el temor a no poderlo recuperar.

Mantiene la comunicación en registro simbólico con los compañeros de juego

La claridad de los propios sentimientos les permite, o debe permitirles, a los niños y las niñas, al final de la etapa de la educación infantil, vivir con claridad qué es ficción y qué es realidad, por lo que se mantiene la comunicación simbólica con los compañeros y compañeras de juego.

A menudo pueden surgir conflictos por expresiones simbólicas a las que se les atribuye significado de realidad (el niño que va a quejarse a su maestra de que su compañero "lobo" ha dicho que se lo va "a comer", o el que, confundiendo, su acto simbólico con la realidad, reprende seriamente a "su hijo", harto ya de jugar, porque ha dicho 'no' o se niega a "acompañarlo" a "comprar").

Es evidente que la madurez y claridad afectiva debe hacer posible a estas edades ser capaz progresivamente de mantener con claridad el sentido simbólico de lo que ocurre, teniendo conciencia clara al respecto.

En definitiva, estaremos observando la capacidad de no ser "absorbido" por sentimientos que han surgido sin justificación objetiva. La raíz de ese quedar atrapado en determinadas situaciones sin poder distinguir los límites entre la realidad y la fantasía habría que buscarlos en temores o deseos desbordados que se adueñan del propio niño o niña, sobre los que no

ejerce suficiente control.

Expresividad corporal

Expresa con claridad aquello que le gusta o le molesta y es capaz de contenerse cuando se le pide

La educación propone un itinerario aparentemente paradójico: por un lado, nos proponemos que el niño tome conciencia de sus deseos y necesidades, de sus satisfacciones y frustraciones; nos proponemos que lo exprese, y al fin nos proponemos que se contenga, que no ande pendiente de sus propios deseos para que sea capaz de descentrarse y se abra a la percepción de los demás con otros seres.

Aunque puede parecer paradójico, es un proceso educativo inteligente y necesario.

Expresar claramente lo que desea o teme tiene que ver con saber que no le va a ocurrir nada malo por el hecho de que los demás, especialmente el maestro, sepa qué piensa o siente. Significará que no se siente avergonzado ni temeroso ante sus propios sentimientos.

Pero también es cierto que progresivamente deberá adquirir la capacidad de espera, la capacidad de no tener inevitablemente que manifestar lo que siente o piensa, será capaz de contenerse cuando sus sentimientos sean razonablemente contenibles.

Es tan "sano" ser capaz de esperar el momento adecuado para ir a los servicios como ser capaz de insistir e ir inmediatamente cuando la necesidad es perentoria.

Cuando vive situaciones de emocionalidad intensa las expresa con la totalidad del cuerpo

Todos tenemos en la mente la imagen de niños y niñas inhibidos de los que sólo podemos intuir sus sentimientos escudriñando en el interior de su mirada, porque su cuerpo parece haber perdido la capacidad expresiva, pero la intensidad de las emociones tiene su paralelo en la intensidad de las expresiones.

Esto se explica por el componente hormonal y neurológico que constituye la base biológica de la vida emocional (el sentir corporal de las emociones).

El niño y la niña deben haber descubierto su vida emocional de manera que no les asusten los cambios y percepciones que acompañan sus emociones más profundas y que, por lo tanto, no pretendan inhibirlas ni "esconderlas".

Es así como en los momentos y contextos en que aparecen sentimientos intensos, éstos se traducen, deben traducirse, en una expresividad clara de la globalidad corporal.

Manifiesta seguridad en las capacidades motoras (equilibrio, desequilibrio, subir, bajar, caer...). Sus movimientos son fluidos y armónicos

La primera conciencia de identidad debe estar construida sobre los cimientos de las propias capacidades, entendidas tanto como realidades (de lo que ya es capaz) como potencialidades (de lo que puede ser capaz).

El primer referente que uno construye de sí mismo de forma autónoma es el que le remiten las propias conquistas motoras. Adquirir competencias (marcha, escalada, nadar, andar en bicicleta...) constituyen jalones básicos de la propia identidad y referencias ancladas en lo más arcaico del ser humano. (No es una casualidad que las habilidades deportivas sean un referente de liderazgo e identificación social.)

El grado de conciencia, seguridad y placer que manifiestan en este tipo de actividades es un indicador importante para entender el grado de solidez de su sentimiento de seguridad en sí mismos, de su propia imagen respecto a su capacidad de afrontar dificultades "reales".

Uno de los grandes placeres que nos ofrece la vida en grupo tiene que ver con el compartir de diferentes formas (desde la imitación hasta la competición) las habilidades y capacidades motoras. Estas actividades siempre van acompañadas de expresiones de alegría, si los que participan en ellas las viven con seguridad, placer, etc.

El no tener una base de seguridad en ellas les impide al niño y la niña participar en una serie de actividades y contextos comunicativos que se inician en estas edades y que van a continuar posteriormente hasta la vida adulta.

Conoce los límites de sus capacidades motoras. Busca ampliar sus habilidades motoras. Vive con tranquilidad las

situaciones de riesgo adoptando medidas de seguridad o pidiendo la ayuda necesaria

Los niños y las niñas conocen sus propios límites en estas capacidades, y buscan ampliar sus habilidades. Viven con tranquilidad las situaciones de riesgo adoptando medidas de seguridad o pidiendo la ayuda necesaria.

Conocer y sentir placer de las propias capacidades implica también ser consciente de los límites que uno tiene: tanto en el sentido de saber que puede "arriesgar" más porque tiene suficiente habilidad para hacerlo sin correr riesgos, como en el sentido de saber que si supera sus propios límites va a "accidentarse".

El tomar conciencia de los límites corporales en el primer año de vida es el inicio de una dinámica de "imagen ajustada" que también transcurrirá por saber y valorar suficientemente los límites motores.

El niño y la niña construirán esa conciencia ajustada en un diálogo franco consigo mismos si se les permite. Cuando al niño se le hace sentir la amenaza exagerada de una posible caída, o de un ridículo público, o se le exige por encima de lo que él se siente capaz, inmediatamente entrarán en un retraimiento de este tipo de acciones a la vez que iniciarán un sentimiento depauperado de sí mismos, lo que se manifestará claramente ante la observación del maestro dando "pistas" de qué está ocurriendo.

Si viven con tranquilidad sus propias dificultades y temores sin sentir vergüenza por ello, no tendrán dificultad en pedir ayuda cuando les sea preciso. De otra manera, preferirán renunciar a sus intenciones antes que sentirse ridículos pidiendo ayuda.

Todo ello no hace sino configurar una estructura afectiva que, de no mediar algún replanteamiento educativo, acabará por hacerse crónica e hipotecar el correspondiente desarrollo saludable.

Vive con placer la actividad sensomotriz individual o compartida

El niño y la niña, a lo largo de esta etapa, deben empezar descubriendo el placer y el significado de las relaciones y miradas con su madre hasta ir accediendo al placer de descubrir las miradas e incitaciones con los demás, pasando, por ejemplo, del placer de ser mecido al placer de mecerse con sus compañeros, y así en los diferentes aspectos de las relaciones corporales para llegar a ser capaz de ir accediendo a una vida de relación cada vez más plural, diversa y autónoma respecto a sus primeras relaciones maternas.

Niños y niñas descubren que el roce con los demás no son fricciones ni conflictos, sino oportunidades de emociones. Descubren que detrás de las estrecheces espaciales a veces surgen placeres de la proximidad corporal, y así, poco a poco, van deviniendo capaces de encontrar sentido y respuestas a sus necesidades emocionales en la relación en la vida de grupo.

Son capaces de transformar situaciones inicialmente conflictivas para que devengan momentos de risas y emoción.

En estos contextos es posible observar algunos niños y niñas que sienten verdaderas dificultades y molestias ante cualquier roce o amontonamiento, que sienten incomodidad, incluso pavor, ante juegos colectivos de balanceo.

La observación de esas situaciones que espontáneamente surgen en la vida escolar, proporcionan ocasiones de entender y captar indicadores afectivos.

Manifiesta resonancia tónico-emocional. Demuestra ser sensible a los sentimientos de los demás

Estar abierto a la comunicación significa también sentirse afectado por los sentimientos de los demás.

Más adelante, en etapas posteriores, niños y niñas deben adquirir esa madurez que les permita vivir con una madura distancia lo que los demás sienten y piensan. Ahora están en pleno descubrimiento del "otro" y, por lo tanto, son vulnerables a sus sentimientos, una vez superado un primer período en el que los demás no pasan de ser un reflejo de lo que ellos mismos sienten.

Esta vulnerabilidad se revela en la fascinación con que observan en los demás compañeros la intensidad sus emociones, y también en el contagio en que quedan sumergidos si estas emocionan perduran.

La imagen contraria a esto es la de aquel menor que permanece indiferente y distante a lo que le está ocurriendo a algún compañero o compañera, como un pequeño accidente, una alegría inesperada, etc..

Manera de situarse

Se sitúa y hace evolucionar la propia acción en un espacio y tiempo adecuado

Los niños y niñas se sitúan y hacen evolucionar su propia acción en un espacio y tiempo adecuados, haciendo ágiles las transiciones entre las diferentes actividades.

Los que consiguen una madurez adecuada a lo largo de la etapa, poco a poco son capaces de desarrollar su acción de forma coherente en el tiempo y en el espacio.

Son progresivamente capaces de situarse espacialmente de acuerdo con lo que realizan, porque tener la imagen clara de uno mismo implica también saberse ubicar respecto a los demás. (Desde ser conscientes de que determinadas actividades es mejor realizarlas en un rincón por evitar los incidentes que conllevaría un espacio central, hasta saber que al final del tiempo asignado no tiene sentido iniciar un proyecto que implicaría disponer de todo el tiempo que ya ha transcurrido.)

Saber lo que uno quiere implica también no andar perdido planteándolo en los momentos más inadecuados, y, si no, pensad en cómo son los niños que siempre piden las cosas en los momentos y lugares más inoportunos, o que se niegan a acabar sus actividades (comer, vestirse, etc.) en un tiempo razonable o las prolongan más allá de lo sensato como diversidad individual.

Establece relaciones diversas con adultos y con niños y niñas: contrastes, oposiciones, colaboración, compartir. Aceptación de propuestas y prohibiciones

Puesto que las relaciones son muy ricas y complejas, también las actitudes de los niños y niñas lo son. No tiene sentido que un niño o niña se mantenga siempre en la oposición o en el acuerdo, en la colaboración o en la crítica.

Es razonable esperar de niños y niñas que al final de la etapa sean capaces tanto de oponerse como de colaborar, que sean capaces de compartir, etc., en relación al contexto, la dinámica de la situación que se está viviendo, etc.

Esto les hace capaces de poder reflexionar y descubrir el sentido social y moral de estas actitudes, y les permitirá vivir con calma la crítica y la alabanza.

Si hablando del juego hacía referencia a la necesidad de que los niños y niñas sean capaces de asumir diversidad de roles en el registro simbólico, ahora hago referencia a que sean capaces de situarse en diferentes actitudes en la práctica relacional.

De esta madurez o capacidad afectiva se derivará posteriormente la posibilidad de adoptar un conjunto de actitudes socialmente útiles, como son la solidaridad y la crítica.

De la inmadurez o dificultades en este ámbito surgen los personajes permanentemente destructivos de cualquier proyecto de grupo, manteniéndose en una oposición visceral, o las personas que siempre quedan sometidas a los dictados del líder de turno porque están atrapados en actitudes de sumisión.

Responde de forma adecuada a las provocaciones y agresiones de los demás

Es frecuente encontrarse en situaciones en las que los demás han perdido su espacio y nos agreden simbólicamente o realmente, justa o injustamente, y el niño y la niña que son conscientes de sus necesidades y placeres saben intuitivamente que hay que defender los propios derechos y opiniones.

Y si en los primeros años cualquier atisbo de amenaza tiene justificación que sea respondido con el golpe o el mordisco, con el grito o el lloro, niños y niñas deben haber encontrado a lo largo del proceso educativo otros recursos más simbólicos y estructurados:

- Desde el defenderse de forma eficaz de los golpes que "caen" hasta responder con comprensión a las provocaciones de los pequeños, a la vez que haciéndose respetar en aquello que considera preciso.

- Desde la respuesta rápida y medida que evita el "robo" del objeto que está usando, a la demanda de ayuda cuando el contrincante es mucho más potente.

- Desde la capacidad de expresar la rabia y el dolor de la humillación sufrida hasta la de no dejarse derrumbar antes de pequeñas contrariedades.

Utiliza de forma ágil y eficaz los diferentes espacios. Explora situaciones nuevas con curiosidad y tranquilidad

Esta actitud obedece a la defensa de su espacio vital, no cediéndolo sin causa justificada.

Piénsese en los niños y niñas que siempre circulan por los lados reducidos o protegidos, que no se atreven a jugar nunca en espacios abiertos, que soslayan el utilizar algún tipo de material (no usan nunca el tobogán, ni la pelota), porque ello supone entrar en conflicto o en riesgo de conflicto. O bien en los niños y niñas que cuando aparece una situación nueva (una máquina excavadora cerca del patio, unos trabajadores que vienen a hacer una instalación, etc.) tienen miedo, porque no lo conocen.

No demuestra un interés ni rechazo desmesurado por ninguno de los materiales, espacios, tiempos, compañeros, adultos...

Estar abierto a los demás no significa no tener sensibilidades diferentes, y de la relación surgen empatías y rechazos. Tanto las empatías como los rechazos acentuados nos ponen en alerta de que quien los presenta tiene algo que le da miedo tener o perder.

El ordenamiento no nace especialmente del razonamiento moral que enseña y explica el porqué es necesario hacer la diversidad. La apertura y la capacidad de matices nace de la seguridad en las vivencias, de saberse amado sin necesidad de poseer.

Relaciones corporales

Acepta la diversidad de contactos corporales con los compañeros y los adultos

El lugar primero y último de las relaciones y los sentimientos es el cuerpo. Es una constante que quien se niega a sí mismo a estas relaciones o a parte de ellas, se niega a algunos aspectos de las relaciones corporales.

Algunas negaciones surgen del contexto por motivos morales o culturales, y en este sentido es necesario contemplarlas. Otras surgen, evidentemente, de configuraciones emocionales que se fraguan en estas primeras edades y en las que es fácil todavía introducir modificaciones en aras a la coherencia y riqueza educativa. Por ejemplo, la capacidad de acariciar y ser acariciado desde la espontaneidad, la capacidad de consolar y ser consolado desde lo corporal.

A menudo podemos observar cómo niños y niñas buscan juegos que les permitan "burlar" los códigos de costumbres o morales para hacer aquello que desean hacer a estos niveles (juegos de "papás y mamás", juegos "de médico").

Adopta actitudes serenas y de autoprotección adecuadas delante de las situaciones de miedo y/o dolor

La presencia de accidentes u otros cuadros que causan dolor es una constante no sólo de la escuela, sino de la vida en su conjunto, y así deben manifestarlo niños y niñas no teniendo respuestas de pánico cuando aquéllos aparecen; y lo mismo si se trata de accidentes físicos leves (caídas, cortes, golpes) como de la cercanía de un perro u otro animal.

El hecho de que la presencia del miedo y el dolor sea algo natural no niega la necesidad de que el niño y la niña, a lo largo de la etapa, haya conseguido cierto equilibrio y control al respecto. ¿Qué se esconde tras una actitud miedosa en extremo?

Sus actitudes posturales son relajadas y ajustadas a la situación

El conjunto de un estado de ánimo se manifiesta en la postura. Postura y actitud devienen sinónimos. Por ello, de la observación de las posturas o actitudes corporales podemos inferir con claridad qué está viviendo el niño o la niña. El bienestar afectivo siempre tiene su traducción en una actitud relajada y calmada.

Pero la madurez no significa tranquilidad, el equilibrio no es sinónimo de pasividad ni quietud. El equilibrio afectivo tiene que ver con ajustar la actitud postural a las necesidades y los contextos.

Obsérvese con preocupación a aquellos pequeños que tras una aparente quietud y tranquilidad mantienen manos y/o pies en agitación o gestos faciales forzados.

A modo de reflexión

Cuanto antecede no son sino unas propuestas con las que ordenar la mirada y así conseguir una mayor comprensión de la realidad que viven la niña y el niño.

No cabe en este artículo la justificación de cuanto se ha propuesto, porque excedería en mucho el espacio disponible y también los objetivos que se propone esta publicación. Pero quien haya leído con atención cuanto se ha referido, y esté habituado a la relación educativa y terapéutica, podrá valorar la coincidencia o no de los parámetros reseñados con sus propias referencias del equilibrio emocional manifestado por los más pequeños.

Son escasas las publicaciones que se ocupan en ayudar a la comprensión de las vivencias y conductas de los más pequeños, estando muchas de las publicaciones centradas en objetivos y análisis de aprendizajes más próximos a la tradición escolar.

Valga este trabajo como una aportación a este armario por llenar: la comprensión de los procesos que tienen que ver con la seguridad afectiva y con contextos educativos que pueden favorecerla.

Hemos hablado de:

Educación

Enseñanza

Educación Infantil

Afectividad

Expresión corporal

Psicología

Dirección de contacto

Vicenç Arnaiz

Psicólogo. Menorca

1. Este artículo apareció publicado en euskera en la revista Hakingarriak, n. 39, enero 99.