

# PLAN DE ACOMPAÑAMIENTO EMOCIONAL

Para la comunidad educativa del CEIP Gil Tarín para la reincorporación a espacios  
educativos tras la COVID-19



C.E.I.P.  
Gil  
Tarín



DOCUMENTO COMPLEMENTARIO AL PLAN DE CONTINGENCIA DEL CEIP GIL TARIN  
PARA EL CURSO 20-21

JULIO DE 2020



## **INDICE:**

### **0. Introducción**

### **1. Los cambios y los procesos de adaptación**

### **2. Constructivismo emocional: la educación como espacio de resiliencia**

### **3. La tutoría como guía de resiliencia**

### **4. LA ESCUELA: un tiempo y un espacio para que la infancia narre su historia**

### **5. Conclusión**

### **6. Bibliografía**

Documento elaborado por Equipo educativo del CEIP Gil Tarín utilizando múltiples referencias bibliográficas, personales y de la red y utilizando como base el documento *“Intervención Educativa y Preventiva durante y después del Confinamiento y el Estado de Alarma”*<sup>1</sup>

[Este texto ha sido revisado y redactado en un lenguaje inclusivo con perspectiva de género.](#) El marco normativo en el que se inscribe este documento proscribire la discriminación por razón de sexo. En ese contexto, los sustantivos variables o los comunes concordados deben interpretarse en un sentido inclusivo de mujeres y hombres, cuando se trate de términos de género gramatical masculino referidos a personas o grupos de personas no identificadas específicamente.

---

<sup>1</sup> Elaborado por Isabel Rodríguez y Licenciado como Creative Commons Atribución 4.0 Internacional



## 0. INTRODUCCIÓN ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ ESTE DOCUMENTO?

Hasta hace relativamente poco tiempo, se pensaba que los niños eran por naturaleza resistentes, que poseían una habilidad innata para recuperarse de la adversidad. Hoy se sabe que las consecuencias y secuelas de todo orden, físico, emocional, social... de la experiencia que hemos vivido con el COVID-19 son a día de hoy imprevisibles.

La pandemia generada por el nuevo coronavirus desde el mes de marzo y sus consecuencias en nuestras vidas y las de nuestros pequeños, han golpeado de forma directa y sin remedio nuestro esquema de valores y de convivencia social. Lo que en un inicio era algo que intentábamos hacer divertido, anecdótico y temporal, ahora resulta, después de 2 meses confinados y varios en fases de desescalada, algo que puede resultar angustiante, desmoralizante e incluso desesperante: ha significado una ruptura demasiado larga de nuestras vidas cotidianas.

Esta ruptura de nuestra “vida habitual”, además, se empieza a dibujar como algo que va más allá, no solo siendo algo particular sino general, mundial, que afecta a toda la humanidad. Muchos expertos parecen asegurar que esto nos va a cambiar como cultura y sociedad.

Muy probablemente, el “desescalamiento” con las medidas higiénicas de interacción social y la prevención necesaria limitará de una u otra manera nuestras vidas y relaciones hasta que existan curas y una vacuna eficaz. Nos generará cambios en nuestras costumbres como ciudadanos y nuestros hábitos como sociedad y lo que, inicialmente, era una pequeña pausa tal vez se esté apuntando como una posible transformación personal y colectiva.

En la vida existen muchas de estas transformaciones, cambios, evoluciones y retrocesos. Hay muchos momentos que se producen rupturas en nuestras vidas, fragmentaciones, pérdidas y éstas nos pueden activar nuestra angustia de finitud y procesos de duelo asociados.

Las personas de manera instintiva nos oponemos a esos cambios, nos negamos a aceptar que las cosas se han terminado, que no han salido como esperábamos, que han cambiado y debemos aceptarlo. Para ello, activamos muchos recursos para negarlo, no aceptarlo, rebelarnos e, incluso, enfadarnos...



Este paso es normal y saludable que sea así, pero, como individuos, hemos de intentar transformar todo eso en algo que nos permita avanzar y no quedarnos anclados en algunos sentimientos y, al mismo tiempo, no alienarnos en vidas paralelas que nos permiten ignorar nuestro dolor.

En nuestro sistema de enseñanza además de contenidos curriculares y competenciales también debemos incluir una mejora en el abordaje de las habilidades intra e interpersonales para desarrollar la Inteligencia Emocional del alumnado. Aprender, entender y canalizar nuestras emociones, son tan imprescindibles para el desarrollo integral de los niños como aprender a leer y escribir.

Incluir este tipo de habilidades en las propuestas educativas de los centros, para contemplar el SER integral que es cada alumno, consideramos que es un deber ineludible en esta vuelta al colegio que tenemos frente a nosotros. Debemos ser conscientes y realistas del impacto COVID-19 más allá de la salud física y los contenidos curriculares.

La situación actual que estamos viviendo es dolorosa porque activa o activará procesos de duelo asociados: los explícitos y evidentes en las personas que sientan pérdidas cercanas en sus vidas y los implícitos o menos obvios de una sociedad entera que, de repente, se ve enfrentada con su vulnerabilidad y la falta de certezas.

Sin duda, algo nuevo ha de surgir de todo esto y no solo va a depender de las decisiones políticas ni del sobreesfuerzo del sector sanitario para que superemos esta situación. Para que resurjamos de nuestras cenizas, con más fuerza, renovados y transformados en una sociedad nueva y más solidaria hace falta el esfuerzo, implicación y colaboración de todos nosotros.

Como adultos tenemos una responsabilidad en la educación y el respeto a las emociones de la infancia.

De esa necesidad nace este documento, el cual persigue contemplar como finalidad esencial el acompañamiento emocional al alumnado, y tener en cuenta que no podemos permitirnos como educadores, familiares y profesionales la inacción por la que se priva al niño de la supervisión o atención esencial para su desarrollo, y más aún en este momento clave en el que tanto nos necesitan.



Los objetivos que persigue este documento, como complemento y parte del Plan de contingencia (organización y logística) y del plan de Refuerzo (reajuste curricular) para el curso 2020-2021 en nuestro centro, son los siguientes:

- Contar con un programa de acogida y acompañamiento emocional para los niños y niñas cuenten en su vuelta al centro tras el periodo de confinamiento y formación a distancia del COVID-19.
- Compartir con toda la comunidad educativa recursos, pautas y conocimientos que permitan un acompañamiento emocional positivo por parte del adulto como referente educativo, asertivo, resiliente y disponible.

Ahora mismo, igual que a lo largo de estos meses pasados, está actuando el primer cordón que ha de contener y paliar las primeras consecuencias del virus: el sanitario. Pero, cuando esta gran tormenta pase, cuando empecemos a retomar las riendas de nuestra vida en sociedad, serán los educadores y las educadoras, los psicólogos y las psicólogas, los maestros y las maestras junto con las familias los que tendrán que actuar para activar, como sociedad, nuestras habilidades de resiliencia.

La educación no es terapia, ni ha de serlo. La educación, en primer término, es prevención. Pero, ¿Cómo actuar preventivamente cuando la emergencia todavía está presente? ¿Cómo cumplir la función educativa si, en estos momentos, no tenemos certezas de cómo volveremos a cumplir nuestro papel y funciones?

La única manera es yendo más allá y lanzando luces largas sobre el futuro. No podemos prever cuando volveremos a las aulas de manera “normalizada” y tampoco podemos prever en qué condiciones lo haremos al inicio de este curso.

Por ello, y aunque desde la administración se nos inste a elaborar planes de contingencia y programas de refuerzo educativo para abordar la organización logística y la parte curricular de esa vuelta al cole, creemos necesario y esencial elaborar unas pautas sencillas que pongan la atención en el proceso de reajuste emocional de alumnos, familias y docentes a la vida escolar y que ayuden a activar a los alumnos, a las alumnas y a sus familias respectivas sus propias herramientas para superar juntos la realidad que nos encontremos al volver al centro.

Vamos a ver a lo largo de este documento cuál es nuestro papel como adultos que acompañan a los niños en esta “vuelta a la vida escolar”, ya sea como educadores o como familiares. De la misma manera intentaremos dar pautas de cómo podemos proyectar intervenciones educativas que pongan el foco en esta capacidad que tenemos de ir más allá de resignarnos (actitud pasiva) a aceptar (actitud activa) y que es tan importante para mantenerse saludable a nivel emocional, incluso, en el peor de los casos.





### COMO ACTUAR POSITIVAMENTE ANTE LOS CAMBIOS

Sabemos, porque el ser humano se ha enfrentado a miles de situaciones adversas, que las habilidades para transitar situaciones potencialmente traumáticas siempre son las mismas independientemente de las circunstancias. También sabemos que la activación de las mismas siempre ha dependido del entorno y de las relaciones. Dicho de otro modo, las habilidades están dentro de nosotros, pero sino encontramos personas que nos ayuden a activarlas o comunidades que nos las potencien, muy seguramente, no podremos superar esta situación.

Esta crisis ha supuesto para nosotros un proceso de duelo o pérdida en uno u otro sentido. Ya hayamos sufrido la muerte de un familiar cercano o sintamos que se han ido costumbre, libertades y rutinas de nuestra vida que nos hacían ser dueños de nuestras acciones y decisiones.

En cualquiera de los casos, con sus grandes diferencias evidentemente, no hemos podido utilizar el apoyo de nuestra red afectiva para poder superarlos. Esa red que nos sostiene emocionalmente y que ha hecho al no estar disponible que esas pérdidas sean más dramáticas si cabe de lo habitual.

Los niños también han vivido esas situaciones y, en ocasiones, han empezado a expresar esas emociones a través del juego simbólico, la dramatización, el dibujo...) Es su manera de asimilar lo que han visto y vivido durante este tiempo.

Nosotros como adultos debemos dar importancia a esa voz de la infancia de un tiempo que hemos vivido y que debemos valorar como experiencia de aprendizaje y no como algo “que ya ha pasado y debemos olvidar”.

Si no le damos espacios y tiempos para que expresen esas emociones estas brotarán de diversas formas y en otros momentos menos adecuados y menos positivos.



## SOBRE LA ACTITUD DE RESILIENCIA Y EL TRAUMA:

“(…) y, sobre todo, los niños no cogen traumas si cuando se da alguna situación en la casa que lo pone todo patas para arriba se comparte con ellos de una manera sincera, emocionalmente hablando, y se les incluye, como miembros de la familia que son, en el proceso y se les va haciendo partícipes como uno más pero a su nivel de lenguaje y comprensión.”

**Herrero, de la Herrán, Cortina (2015)**

La palabra “trauma” se ha extendido tanto en nuestra cultura que ya ha perdido el sentido y la identidad que verdaderamente tiene. Pero un trauma es algo profundo y que hemos de saber diferenciar para poder ayudar y potenciar aquello necesario para superar situaciones adversas.

**No hemos de confundir la conmoción o el shock que puede generar una emoción como la que estamos viviendo con un trauma.**

El trauma implica una elaboración a partir de una representación concreta que realiza la persona herida. Esa elaboración y representación se genera, evidentemente, a partir de la relación con las personas que nos rodean y con todos aquellos que son significativos para nosotros y nosotras. Para los niños y las niñas, tan importante es lo que decimos y hacemos como aquello que ellos y ellas piensan o perciben que nosotros sentimos y hacemos.

Una elaboración basada en la comprensión y la empatía, donde se le da un sentido y una trascendencia a la situación, favorece que se active la resiliencia y eso, precisamente, es lo que más nos interesa.

En ese sentido, un shock o una ruptura como la que estamos viviendo es una situación compleja a la cual se pueden asociar múltiples momentos y emociones: no es lineal nuestro estado de ánimo, ni ha de serlo. Por ello, cuanto más complejidad emocional aproximemos a los niños y a las niñas, más podrán ellos y ellas encontrar canales de expresión y versatilidad en los mismos. En esta línea es mejor entender esta situación como una prueba y no como un trauma.

El silencio, hacer como sino pasara nada, o mostrar solo la cara simpática de lo que ocurre en este momento puede tener un precio alto para la infancia. No se trata de sobrexponerlos a la realidad que nos envuelve de forma cruda y sin filtro, pero tampoco negarla y construir una burbuja en nuestros hogares. Hemos de proteger, pero no sobreproteger. La sobreprotección del mundo adulto, la ignorancia de la infancia y su sufrimiento o la revictimización es lo que genera el trauma. Ese segundo golpe que se suma al primero es el que hace que el niño o la niña pasen de la conmoción al trauma y lo que era una “prueba” deje de serlo.



Tampoco es adecuado mentir porque eso puede ser un atentado contra la confianza que ellos y ellas sienten hacia nosotros en un momento que no es el más oportuno. Por tanto, conviene responder de forma clara y con el vocabulario preciso aquello que nos pregunten, pero también “lanzarse” a abrir la conversación con aquellos que no preguntan nada.

### FASES DE LA INTERVENCIÓN:

Ante un suceso de shock, se considera que hay tres momentos clave. Conocer estos momentos nos puede ayudar a elaborar un plan de choque y a saber dónde poner la energía en cada momento.

Los enumeramos y definimos a continuación.

FASES	DEFINICIÓN
RESCATE	Es la fase de emergencia y urgencia. Es el momento de shock y conmoción primera.
INVENTARIO	Es la fase de conciencia del daño real y significativo. En esta etapa se recopila toda la información de los daños y las afectaciones y se empiezan a dibujar las primeras líneas de actuación para la reconstrucción.
RECONSTRUCCIÓN	Es la fase en la que, desde una relativa calma y a partir de los datos recogidos en la anterior fase, se inicia la acción reconstructiva.

En el cuadro I, extraído de *“Intervención Educativa y Preventiva durante y después del Confinamiento y el Estado de Alarma”*<sup>2</sup>, anexo a este documento, podemos ver una descripción y relación de acciones que se pueden llevar a cabo en cada fase.

<sup>2</sup> Elaborado por Isabel Rodríguez y Licenciado como Creative Commons Atribución 4.0 Internacional





## 2. CONSTRUCTIVISMO EMOCIONAL: LA EDUCACIÓN COMO ESPACIO DE RESILENCIA

*“EL PRINCIPAL OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN ES CRIAR PERSONAS CAPACES DE HACER COSAS NUEVAS, Y NO SOLAMENTE REPETIR LO QUE OTRAS GENERACIONES HICIERON”.*

J. PIAGET

Nuestro [Proyecto Educativo de Centro](#) recoge el enfoque constructivista de la educación como parte de nuestra seña de identidad pedagógica y metodológica. Cuando hablamos de [constructivismo](#) nos referimos a una corriente [pedagógica](#) que tiene en Jean Piaget su principal referente y que está basada en la [teoría del conocimiento constructivista](#), que postula la necesidad de entregar al [estudiante](#) las herramientas necesarias (generar andamiajes) que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo que implica que sus ideas puedan verse modificadas y siga aprendiendo. El constructivismo considera holísticamente al ser humano. Es decir, que el ser humano es un ser global, íntegro y que conecta e interrelaciona todos su aprendizajes y vivencias. Esta visión del aprendizaje y desarrollo del conocimiento del niño podemos aplicarla también a su desarrollo emocional como ser global que es.

### **Cuando las personas se enfrentan a desafíos en un ambiente que apoya, hay crecimiento.**

Los niños y las niñas tienen derecho a ser informadas y participar de lo que les envuelve para ser activos y realistas y no desarrollar recursos alienantes y pasivos que los aíslen de sí mismos y sí mismas. Y para ello no solo ellos y ellas han de confiar en las personas que les cuidan, sino que resulta imprescindible que las personas que los cuidan confíen en ellos y ellas. El sobrevivir a todo esto, con cierta calidad, es un acto de cooperación necesaria entre la infancia y el mundo adulto.

*“Los niños se sienten seguros si son educados en la justicia, si son amados y con ese amor son lanzados a desafíos alcanzables. Un entorno protector no significa aislar, mentir y ocultar, significa contener emocional y físicamente y atravesar de la mano las aguas pantanosas haciéndole saber y sentir al niño que forma parte de un grupo humano y que, juntos, cualquier situación es superable.”*

**Herrero, de la Herrán, Cortina (2015)**

Desde el centro se tiene que dar un ambiente que propicie es la resiliencia, por tanto, entendida como esa capacidad para ser maleable, para doblarse pero no romperse que pueden tener los seres humanos en determinados momentos de su historia personal, se activa como síntesis de unos recursos personales y un entorno que se los potencia.



No es necesario reunir todas las habilidades, ya que, simplemente, tener algunas de las que pueden resultar útiles y un contexto que las active es más que suficiente.

En ese sentido, la escuela puede ser un contexto activador de la resiliencia no solo de algunos niños y niñas, sino del colectivo completo. Teniendo en cuenta ciertos aspectos importantes, cómo activarlos y las fases de intervención se puede generar un tejido comunitario que favorezca y potencie actitudes y habilidades relacionadas con la resiliencia que permitan a todas las personas implicadas superar esta situación y salir reforzadas de ellas.

### **Sistema de actitudes del adulto: El papel del educador<sup>3</sup> como agente del cambio y la recomposición social**

No podemos olvidar que el papel de la escuela, además del de facilitador de contenidos y conocimientos es el de Prevenir y compensar desigualdades que puedan darse en los alumnos por diversos factores (social, cultural, económico...)

Por ello, independientemente del contexto emocional que cada alumno tenga en su entorno familiar cercano, la escuela debe ofrecerles un ambiente de escucha, acogida, seguridad, potenciación y respeto hacia su persona y características.

Como adultos de referencia debemos potenciar la validación de sus acciones, propuestas, situaciones, sentimientos y acciones desde el respeto.

**Validar** es aceptar lo que siente la otra persona, tomar perspectiva. Es darle el mensaje de que su emoción es suya y estamos a su lado; sin intentar cambiar lo que siente.

De manera no verbal validamos cuando nos ponemos a su nivel, estamos relajados, nuestro cuerpo muestra calma y no tensión, nuestro rostro transmite confianza, conexión y aceptación.

El cerebro infantil es sobre todo no verbal por eso será muy importante que pongamos atención en lo que comunica nuestro cuerpo.

El lenguaje no verbal a veces no es coherente con el mensaje de validar pues incluye nuestra opinión o la necesidad de cambiar la emoción o poner fin a la situación.

Claves para validar los sentimientos de otra persona:

- Dar presencia.
- Hacer una hipótesis sobre qué puede estar sintiendo: ¿qué hay debajo del iceberg?
- Recuerda que la emoción es subjetiva y propia.
- Acepta su emoción.
- Permite que exprese.
- Pon palabras.

En el trabajo con niños, sobre todo proponemos 3 formatos para expresar validación de manera verbal: **DESCRIBIR, ASENTIR Y NOMBRAR**

---

<sup>3</sup> Al utilizar el término educador nos referimos a los adultos de referencia para el niño y que dentro de un contexto educativo formal o no formal desarrollan ese rol.



# VALIDAR VS. NEGAR

“COMUNICACIÓN EFECTIVA PARA LAS PREOCUPACIONES, INTERESES Y PROBLEMAS DE TODOS”  
- RUDOLF DREIKURS

## Sugerido

No quieres... te gustaría...

Estás triste ¿es así?

Veo que necesitas...

Lo que te preocupa es... y te sientes...

Si he entendido bien, necesitas... ¿es así?

Ha debido ser difícil para ti

Entiendo tu enfado... sientes porque... y desearías... ¿es así?

A veces yo también me irrito mucho

## No recomendado

No pasa nada

No llores

¡Qué pesado estás!

Si dejas de gritar te doy...

No es para tanto

Ya está bien... llevas mucho rato enfadado

Si te lo vas a pasar muy bien

¡No se grita!

Esquema extraído de “Guía acogida emocional en espacios educativos” de [Disciplina Positiva](#)

“La diferencia entre dar **INFORMACIÓN** y dar **ÓRDENES** es crucial; Dolto pone un ejemplo muy ilustrativo: a un japonés que aterrizara en nuestra ciudad no le daríamos órdenes de lo que debe hacer, visitar, etc. Sino que le daríamos la información necesaria para que se pudiera desenvolver por la ciudad (cómo funcionan los transportes públicos, los sitios donde dan de comer mejor y más barato, etc.), o sobre las cosas interesantes que podría visitar...”

CASILDA RODRIGÁÑEZ BUSTOS<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Artículo: Poner límites o informar del límite. La mimosa, noviembre de 2005



En el caso concreto del aula ponemos a continuación un ejemplo extraídos de “Guía acogida emocional en espacios educativos” de Disciplina Positiva

## SUMA VS. RESTA EN COMUNICACIÓN

### No sugerido

Restar en comunicación es generar barreras que dificultan el entendimiento; posicionarse en “lo tuyo o lo mío” y provocar rivalidad.

- Ódenes: ¡Lávate las manos!
- Dar por hecho: “Ahora usaremos desinfectante para lavar las manos al volver del patio”
- Pero: “Tú no quieres lavarte las manos pero es importante para la seguridad de todos”
- No...: ¡No pases con las manos sucias!

### Sugerido

Sumar en comunicación es tener que pueda contar “lo tuyo y lo mío”  
¡Un NOSOTROS!  
Invitar a la cooperación.

- Preguntar: ¿Recuerdas qué hacíamos al llegar del patio?
- Comprobar que entendió: ¿Con qué vamos a lavar las manos al volver del patio? ¿Me puedes señalar qué vamos a usar?
- Y/Y al mismo tiempo: Tú no quieres lavarte las manos Y es importante para la seguridad de todos.
- Lo qué SÍ puedes es... Puedes lavar tus manos antes de pasar.



La tutoría y la atención individualizada será una de las herramientas más potentes que tenemos para atender a los niños y las niñas en las diversas fases que nos plantea esta situación de emergencia.

En ese sentido, la tutoría ha de ampliarse a diferentes maestros y maestras y no solo centrarse en las figuras que, antes de la crisis, la han llevado a cabo. Los especialistas y otros maestros y maestras, han de tomar un papel protagonista y emerger como posibles agentes y tutores directos.

Estos tutores han de tener claros sus objetivos de intervención que, sin duda, será la activación de habilidades necesarias para la resiliencia. En ese sentido, hay que hacer una detección muy delicada de aquellos niños y niñas que tienen estilos afectivos y de relación más vulnerados y que, por tanto, están en un riesgo mayor.

Con estos perfiles de alumnado hemos de hacer un trabajo en red muy potente con los equipos y agentes externos y asignarles tutores de resiliencia con los que conecten de manera profunda.

Enumeramos los tipos de agentes y tutores o tutoras de resiliencia que podemos encontrar en las instituciones:

- Agentes y tutores directos: son aquellas personas que el individuo reconoce e identifica como personas de confianza y que le ayudan a orientarse y a activar habilidades relacionadas con la resiliencia. Son escogidos por la persona herida. Intervienen directamente con el niño o la niña.
- Agentes y tutores indirectos: son aquellas personas que el individuo puede conocer e identificar pero que no comenta cuestiones personales de forma directa. No son escogidos por la persona herida. No obstante, estos agentes indirectos, ofrecen apoyo a los tutores directos y son los que ayudan a crear la red de ayuda y de comunidad que fortalece las intervenciones individuales del agente directo. Fortalecen las actuaciones individuales de los agentes directos.



- Este tipo de agentes pueden no entender su función o minusvalorarla, pero, realmente, son fundamentales.
- Empatía
- Sentido del humor
- Comprensiva
- Afectuosa
- Ser capaz de mostrar habilidades para la vida

También enumeramos algunas de las habilidades que se han de desarrollar para activar la resiliencia:

- Autoestima
- Independencia
- Capacidad de poner límites personales
- Moralidad
- Optimismo
- Flexibilidad y capacidad de adaptación
- Creatividad
- Introspección
- Reflexión
- Relajación y meditación
- Expresión





*“Para ser quienes somos tenemos que ser conscientes de nuestro relato hecho de muchos relatos, pero enlazados entre sí en una gran novela, la nuestra, con la que nos identificamos. (...) Los niños y las niñas y los adultos somos capaces de ser protagonistas de nuestras vidas en la medida que nos relatamos.”*

**Anglada i Arnaiz (2018) : “El relato y la permanencia del yo”.**

## LA VOZ DE LA ESCUELA, EL SENTIDO DE LAS TAREAS ESCOLARES Y DE LA EVALUACIÓN EN ESTE CONTEXTO

El relato personal, aquello que evocamos cuando pensamos en nuestras vidas, es lo que nos permite tener una continuidad de nuestra identidad, de nuestro ser. Esta crisis y la ruptura de nuestra vida cotidiana es también una ruptura del relato de lo que estaba previsto.

En ese sentido, la escuela (cada escuela como institución individual) ha de mantener el relato escolar vivo tanto del colectivo como el de los individuos. Ha de tener voz propia en esta crisis para recoger la narración que más tarde sustentará en el periodo de reconstrucción todas las intervenciones activadoras de resiliencia.

En el caso de los niños y de las niñas el relato viene a cargo de los adultos significativos que los rodean, mucho más cuanto más pequeño es el niño o la niña; pero, en el caso de los niños y las niñas más mayores, resulta también imprescindible ofrecerles un relato ya que, sin iguales, han perdido las miradas que los construyen de forma habitual.

En el desarrollo de la identidad, por tanto, resulta imprescindible ese relato que viene de fuera que no solo habla de uno mismo; sino también del contexto social que nos envuelve. Que ese relato se fragmente, se rompa o se silencie es para los niños y las niñas, algo dramático algo que, efectivamente, puede convertir una prueba en un trauma.



La escuela, en su devenir habitual, cuenta con estrategias y recursos cotidianos que forman parte de esa narrativa que da continuidad al relato individual en el contexto de lo colectivo:

1. Las tareas escolares y sus devoluciones.
2. Los diarios de clase.
3. Las evaluaciones.
4. Los informes.

En este sentido, hay que potenciar estas herramientas y todas las que se nos puedan ocurrir para que, de este período de tiempo (el confinamiento y lo que venga inmediatamente después), no haya un silencio y los niños y las niñas no sean sometidos a un vacío narrativo que fragmente este tiempo vivido como, si en realidad, no lo hubiera estado.

Este tiempo vivido, es más intenso de lo que parece y es quizás un tiempo que queramos olvidar, pero, si ese olvido se produce, nos puede hacer perder una oportunidad maravillosa de aprendizaje y, en el caso de la infancia, les puede generar un vacío en su proceso de desarrollo de la identidad.

Este es un momento ideal para desplegar estrategias de comprensión para el presente pero también claves fundamentales para que, una vez pase todo, comprender el pasado cuando éste sea evocado.

Ligado con todo lo anterior y parafraseando a Chesterton, hay que destacar que nuestros recursos habituales y cotidianos siendo ordinarios son extraordinarios en estas circunstancias, puesto que, dándoles un nuevo sentido y enfoque, nos permiten encumbrarlos como recursos privilegiados para activarnos como agentes de resiliencia y dar soporte a nuestros alumnos dando continuidad a su relato escolar.

Ofrecemos a continuación el nuevo sentido con el que podemos dotar estos recursos que pueden ser tan importantes y partir de ellos para reflexionar como equipos:



RECURSOS	SENTIDO Y NUEVO ENFOQUE DE NUESTRAS HERRAMIENTAS EN LA FASE DE RESCATE:
TAREAS ESCOLARES Y DEVOLUCIONES. PERSONALES	<p>En una fase de rescate, como veíamos en el cuadro I (anexo de este bloque de contenidos), las tareas escolares tienen un poder inequívoco para facilitar la construcción de un ritmo familiar, pero también para dar una cierta continuidad a la vida escolar del niño o la niña, no tanto en el sentido académico, sino en un sentido de sostén emocional. Puede paliar, en cierta manera, el efecto de shock si estas tareas están bien medidas y adecuadas.</p> <p>Después, lo que tomará valor serán las devoluciones colectivas o individuales que hagan los maestros y las maestras pues responden a un efecto narrativo mucho más potente: soy visto, reconocido. Y, por supuesto, nos permite a los equipos diseñar aún mejor las siguientes propuestas, pues estas devoluciones nos obligan a reflexionar.</p> <p>Al mismo tiempo, estas devoluciones tienen la capacidad de reactivar el vínculo entre los maestros y las maestras y los alumnos y las alumnas. Por tanto, tiene un nuevo valor.</p> <p>En ese sentido, las tareas escolares si, en un principio, han tenido el valor de “llenar un vacío” para dar continuidad a la línea narrativa, han de ir transformándose en algo más complejo que ayude a los niños y a las niñas a desplegar estrategias de comprensión del momento que vivimos y a activar sus habilidades de resiliencia. Han de explorar aspectos más globales e interdisciplinarios, han de potenciar el trabajo en grupo para romper el aislamiento y han de estar tutorizadas a través de encuentros personales con sus maestros y maestras. Así, esas devoluciones, van transformándose en algo más amplio y profundo que permite articular una nueva relación más significativa.</p> <p>Bien elaborados, permiten desplegar estrategias de metacognición y, al mismo tiempo, permiten hilar esa narración colectiva. En este momento de rescate, los diarios de clase pueden adquirir nuevos formatos: tipo blog en el que el tutor o tutora va colgando escritos publicables de sus alumnos, o, simplemente, un documento drive compartido donde los alumnos van escribiendo sus impresiones. Se pueden compartir fotografías, sentimientos, sensaciones e incluso noticias. Y, lo más importante, palabras de aliento. Puede ser interesante también animar a las familias a realizar un diario familiar del confinamiento para volver a él y comprender lo vivido desde el contexto particular.</p>



Para la etapa de reconstrucción, las propuestas y actividades serán diferentes pero conservarán su carácter interdisciplinario y globalizado. En el cuadro II anexo a este bloque de contenidos se pueden ver algunas propuestas de actividades o centros de interés que pueden facilitar el despliegue de una programación de choque en la fase de reconstrucción.

RECURSOS	SENTIDO Y NUEVO ENFOQUE DE NUESTRAS HERRAMIENTAS EN LA FASE DE RESCATE:
EVALUACIONES	<p>Las evaluaciones oficiales y las comisiones de evaluación bien entendidas son un órgano cooperativo, donde los maestros y las maestras intercambiamos puntos de vista sobre los alumnos y las alumnas y sobre los grupos y las propuestas que en ellos se llevan a cabo. Este órgano, normalmente, acaba pactando un acta y unas calificaciones. Por más injustas que nos parezcan las calificaciones, no calificar, en este momento, es un grave error, ya que, a la larga, será un vacío administrativo en el expediente de nuestros alumnos y alumnas que, cuando dirijan la mirada hacia atrás, les puede llevar a equivoco y pensar que este tiempo no existió: una ruptura en su hilo administrativo y académico que no ayuda nada. En vez de debatir si hemos de evaluar o no, lo que hemos de elaborar es, en equipo, nuevos criterios de evaluación no punitivos y darles la forma que la administración requiera, pero con nuestro sentido propio y personal. De nuevo, tomar la iniciativa y tener una voz propia como escuela e institución y hacérselo saber así a las familias.</p>
INFORMES	<p>Los informes son la huella oficial y personal que ayudará a continuar la narración individual. Y serán muy necesarios, precisamente, para no romper esa voz narrativa. Nos podemos plantear que sean diferentes de lo habitual, que sean más narrativos y cualitativos, por ejemplo. Quizás una primera parte narrada de forma colectiva, desde la escuela, escribiendo lo que ha sido este tiempo, aportando claves de interpretación y otros recursos e, incluso, orientaciones para la transición.</p> <p>Y después, igual facilitar un cuestionario sencillo para que sean las propias familias o los mismos alumnos que dejen constancia de sus propias valoraciones. Este documento tendrá un valor incalculable en el recorrido individual de cada alumno. Y, sin duda, bien trabajado, desde el enfoque que estamos compartiendo, será una herramienta activadora de resiliencia.</p>



## 5. CONCLUSIÓN

A través de este documento hemos intentado explicitar como la escuela puede atender su cometido con la infancia teniendo claras sus funciones y como se han de desplegar en cada fase de esta emergencia social.

Son muchas las tareas que ha de desarrollar, pero siempre partiendo de aquello que hace de forma habitual y cotidiana. No se trata de buscar nuevos recursos, sino de dotar a los recursos habituales un nuevo sentido.

Compartir este sentido en equipo y planificar siguiendo unas orientaciones claras facilita que cada escuela emerja como verdadera red de activación de resiliencia y ayudando a transformar esta situación a nivel social e individual.

En la etapa de rescate hemos de tener claro que incidiendo y orientando en la distancia a las familias, incidimos en los niños y las niñas. Mas tarde, después de la etapa de inventario pasando a la de reconstrucción incidiremos en los niños y las niñas para acabar incidiendo en las familias y su propia recuperación.

La voz de la escuela que dará continuidad al relato escolar individual y colectivo a través de los recursos habituales (tareas, devoluciones, evaluaciones e informes) será fundamental para evitar la fractura individual y social.

El sentido de todas nuestras intervenciones es evitar el trauma colectivo y el individual y favorecer la activación de la resiliencia a través de las tutorías individuales y un equipo que se empodera como verdadero foco de resiliencia.

Todo este proceso, por tanto, se puede dirigir como una oportunidad de aprendizaje colectivo basada en la valentía de mirar y nombrar lo que sucede, evitar las mentiras y los olvidos intencionados y, sobre todo, fortaleciendo lo que mejor sabemos hacer en las escuelas: establecer una relación significativa y reparadora entre la infancia y el mundo adulto tejida a través del acto, siempre apasionante, de cooperar para aprender conjuntamente.

En nuestro caso, el reto es seguir siendo comunidad educativa, que aunque sin edificio, sin encuentro físico y sin el contexto material que, habitualmente, nos ampara, sigamos siendo Escuela pública, para todos y de todos, sustentándonos en lo más esencial y valioso que tenemos como sociedad: las personas y nuestras relaciones.



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- Alsina, Gemma; Padilla, Glòria (2008): *Els centres docents davant d'un succés traumàtic*. Eines per a equips directius i professorat. *Guix*. Num. 341. pp 59-66.
- Anglada, Fàtima; Arnaiz, Vicenç (2018): *El relato y la permanencia del yo*. *Aula de Infantil*. Num. 97. pp 9-13.
- Arnaiz, Vicenç (2003): *Diez propuestas para una pedagogía de la muerte*. *Aula de Infantil*. Num. 12. Versión electrónica.
- Chesterton, GK (1998): *Ortodoxia*. México: Editorial Porrúa.
- Cyrulnik, Boris (2001): *Los patitos feos*. Barcelona: Gedisa, 2010.
- Frankl, Víctor (2011): *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Moya, M. García, L y Soto, M. (2020) : *Guía acogida emocional en espacios educativos*. Web de *Disciplina Positiva*.
- Rodríguez Busto, C. (2005) Artículo: *Poner límites o informar del límite*. La mimosa.
- **Rodríguez, I (2020)** *Intervención Educativa y Preventiva durante y después del Confinamiento y el Estado de Alarma* Esta obra está licenciada bajo la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.
- Rodríguez, Pablo; de la Herrán, Agustín; Cortina, Mar (2015): *Educar y vivir teniendo en cuenta la muerte*. Madrid: Pirámide.
- Turner, Johanna (1980): *El niño ante la vida. Enfrentamiento, competencia y cognición*. Madrid: Morata, 1986.