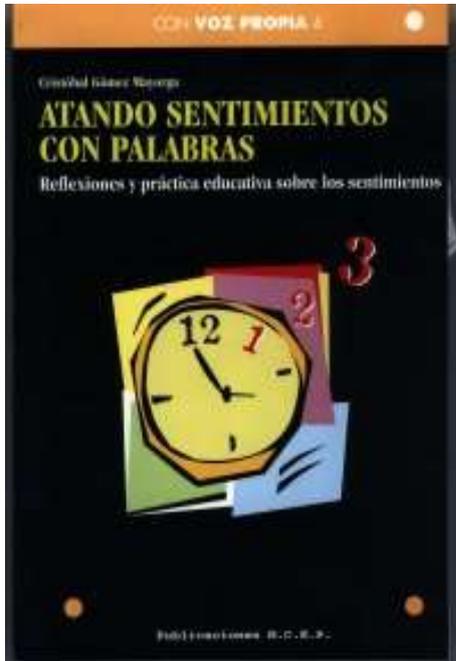


Atando sentimientos con palabras

Cristóbal Gómez Mayorga

Publicaciones del MCEP – Sevilla (2000)



- I. A modo de prólogo
- II. Sentipensante
- III. La ira
- IV. La vergüenza
- V. Los celos
- VI: La envidia
- VII. El miedo
- VIII. Alegría - Tristeza
- IX. La angustia
- X. El cariño, el amor y la amistad
- XI. Implicaciones educativas
- XII. Referencias bibliográficas
- XIII. Biografía personal

Es necesario, hoy- más que nunca, que los maestros ~maestras escribamos sobre lo que pasa en nuestras aulas. No desde la queja, sino desde el disfrute, no desde la miope mirada de las conductas, sino desde la profunda visión cíe las personas que la Habitamos, no desde la objetividad académica, sino desde la subjetividad de los que vivimos cada día en ellas.

En este trabajo se reflexiona sobre situaciones reales de clase y se describen soluciones a los conflictos diarios desde una visión Sentimental. Es necesario vivir los sentimientos, jugarlos) aprenderlos en situaciones educativas vivas, en las que aflore todo nuestro ser: conflictos diarios, riñas, miedos, actos de cariño, saludos, enfados, etc., pero, sobre todo, es necesario hablar (le ello. Lejos de realizar programaciones estructuradas para trabajar la alegría, la tristeza, la ira, la angustia, los celos, o la vergüenza, debemos estar atentos a lo que ocurre diariamente en nuestros centros educativos para darle un tratamiento educativo. Poner nombre a lo que sentimos es una forma de controlarnos, porque las palabras son lazos que atan los sentimientos y no dejan que se desboquen. Demos nombre a lo que sentimos. hablemos de ellos gestaremos construyendo los cimientos de una personalidad estable y equilibrada. Bella y útil función del lenguaje, la de atar sentimientos.

Atemos, con labios, sentimientos desbocados; cabalguemos la emoción con paso preciso. La fuerza se convierte en arte cuando las bridas aprietan lo necesario.

XTÓBAL

A MODO DE PRÓLOGO

-El mundo es eso. Un montón de gente, un mar de fueguitos. Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos bobos, no alumbran ni quemar; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.

EDUARDO GALEANO

Éste es un libro sentipensante, como sentipensante es el hombre que lo ha escrito y que no hace otra cosa que sentir, y pensar sobre lo que ha sentido, y pensar, poniendo el sentir en lo que ha pensado.

Y eso desde el primer renglón, en el que señala sus intenciones de invitarnos a reflexionar con él acerca de las situaciones sentimentales que se dan a diario con los niños, y hasta el último, en el que une el lenguaje, ley y lazo, que anuda esa materia tan salvaje y tan nuestra, que son los sentimientos.

Hace tiempo que nos unieron el gusto por escribir, los «*Jueguitos*» de E. Galeano, y nuestro oficio común, sentido y deseado por ambos, que nos sitúa en la tesitura de enseñar, aún sabiendo y reconociendo lo poco que sabemos. Así que, aunque me sea imposible disimular que estimo y admiro al autor y a su hacer de maestro, voy a intentar «*alejarme*» unos pasos, para mirar este texto con una cierta distancia, que me permita poder presentarlo.

Cristóbal abre al lector una especie de ventanas curiosas sobre los sentimientos que más frecuentemente conmueven a los niños, contando con sencillez y profundidad el significado que otorgan a cada matiz del sentir los pensadores, el lenguaje, sus propios alumnos, y él mismo, a partir de sus abundantes lecturas, experiencias, y reflexiones.

Siempre yendo y viniendo de la práctica a la teoría, y de la teoría la práctica, hace aparecer ante nuestros ojos: la ira, la vergüenza, los celos, la envidia, el miedo, la alegría, la tristeza, la angustia, el cariño, el amor y la amistad, con sus correspondientes definiciones, descripciones, análisis, y algunas claves significativas para una saludable y respetuosa intervención del lado del maestro.

Hablar mirándose a los ojos, no culpabilizar al niño, esperar lo bueno de él, proyectar los conflictos en la expresión artística (en las «*sustancias afectivas*», como él las llama...), y en las palabras, en el juego... serían las vías que ofrece para convocar la rabia, y poder «*desactivarla*», valiéndose de realidad o fantasía, pero siempre con calma, contención y cariño.

Para las sexualizadas vergüenzas propone aceptación, tiempo, risas y «*máscaras que ayuden a desnudar el alma*».

Para envidias y celos, sugiere trabajar la identidad y celebrar las diferencias, huyendo de uniformadores ideales.

Y así va desmenuzando cada sentimiento, con tal virtud y sinceridad, que uno no tiene más remedio que ponerse en relación consigo mismo, y revisar en su «*piso de abajo*» las propias vivencias sentimentales para contrastar e integrar esas nuevas perspectivas en los miedos, las furias, o los cariños que hemos vivido, o presenciado a lo largo de nuestra vida, y de nuestro quehacer profesional.

De vez en cuando se oye el rumor de su clase y las voces de sus niños, salpicando las serias reflexiones, y haciendo presente con harta ternura el trapito de Alejandro, las preguntas de Pablo, el abuelo de Elena, la pistola de Andrés... Y junto a esto, y siempre, sus manos firmes y acariciadoras,

sus ojos puestos en cada uno de los niños, sus oídos atentos a esas crecidas, que le son tan únicas, tan preciosas y tan indispensables.

Ese hombre está embarazado de mucha gente. La gente se le sale por los poros. Así lo muestran, en figuras de barro, los indios de Nuevo México: el narrador, e l que cuenta la memoria colectiva, está todo brotado de personitas (EDUARDO GALEANO)

Si alguna falta veo en el texto es su excesiva brevedad, que queda por otra parte compensada por la riqueza y hondura de lo que aporta, tanto en el fondo, como en la forma, divergente, armoniosa y poética.

Al final hay un punto, que él hace servir de resumen y cierre, y al que llama: «*Implicaciones educativas*», aunque, en realidad, esas implicaciones están en cada una de las palabras que conforman el libro. Palabras, que son verdaderas, y que están investidas de significados, de vivencias y de sentimientos. Palabras sentidas y generosas, de contar y compartir, de dudar y tener miedo, de alegrarse y de cantar.

Todo tiene, todos tenemos, cara y señal. El perro y la serpiente y la gaviota y tú y yo, los que estamos viviendo y los ya vividos y todos los que caminan, se arrastran o vuelan: todos tenemos cara y señal.

Eso creen los mayas. Y creen que la señal, invisible, es más cara que la cara visible. Por tu señal te conocerán. (EDUARDO GALEANO)

Y la señal de Cristóbal, «*el maestro*», como le dicen sus niños, cuenta que es amigo de amigos, y que estima el vivir, el soñar, y el comer pescaítos en fritura, hablando apasionadamente de filosofías, y mirando al mar.

Un libro que invita a pensar, a sentir, y a dar las gracias.

Mari Carmen Díez, Enero 2004

SENTIPENSANTE

Este trabajo pretende vivenciar situaciones sentimentales surgidas a diario en el aula de Educación Infantil y reflexionar sobre la forma de abordar los sentimientos en esta etapa fundamental para nuestras vidas.

Un texto de Eduardo Galeano nos ilumina sobre la necesidad de abordar los sentimientos unidos a los pensamientos: «*¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos? Desde que entramos en la escuela o la iglesia, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón.*

Sabios doctores de Ética y Moral han de ser los pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra sentipensante para definir al lenguaje que dice la verdad».

EDUARDO GALEANO: El libro de los abrazos.

La escuela ha cerrado sus puertas a los sentimientos, se nos dice, como si los pudiésemos dejar fuera. Recuerdo mis temores en los primeros días de escuela, la angustia ante el examen, mis miedos y mis alegrías, que todo hubo en mi dilatado proceso educativo. Lo cierto es que, los contenidos sentimentales, no se han trabajado explícitamente y, como consecuencia, se nos han colado, entre los dedos, los sentimientos no deseados.

En otro tiempo, lo importante era la conducta y el conocimiento. Creo que hemos avanzado cuando nos orientamos en busca del origen de la conducta: los sentimientos y actitudes que la genera. Dice José ANTONIO MARINA, de forma poética (1996) que «*la cartesiana planta del conocimiento brota*

del humus cálido de la afectividad». Esto complica nuestra tarea, pero posibilita la solución de muchos interrogantes. La inteligencia, por tanto, no es mera racionalidad, sino que está atravesada por los sentimientos; por tanto, estamos obligado a integrarlos en la tarea educativa.

Los nuevos aires que corren nos obligan a trabajar, en infantil, contenidos sentimentales, pero no siempre acertamos en la forma de abordarlos. A menudo, programamos estos contenidos de forma sistemática, en proyectos muy razonados, al margen de la vida real de la niñez. Comenzamos a ver fichas en la que hay que colorear el niño que está triste o contento, mientras el alumnado se aburre como una ostra. Es necesario vivir los sentimientos, jugarlos y aprenderlos en situaciones educativas vivas, en las que aflore todo nuestro ser: conflictos diarios, riñas, miedos, actos de cariño, saludos, enfados, etc.; pero, sobre todo, es necesario hablar de ello. Dice Daniel Goleman en su best-seller *Inteligencia Emocional* que *«la toma de conciencia de las emociones constituye la habilidad emocional fundamental, el cimiento sobre el que se edifican otras habilidades de este tipo, como el autocontrol emocional, por ejemplo»*.

Creo que, en el aula, surge una gran cantidad de situaciones en las que los sentimientos están enredados, y son estas situaciones las que debemos aprovechar para darles tratamiento educativo. Por ejemplo: mojar la cama puede ser un signo de salud, un síntoma de un problema emocional, una respuesta del cuerpo a un conflicto, una solicitud de ayuda, una resistencia a la dureza de la vida. Seguramente quiso expresar algo y no supo de otra forma. Comprender los sentimientos del niño, hablar de sus dificultades, preguntarle si quieren superarlo, y ayudarles a hacerlo, éste es el camino de respeto que lleva a la autonomía.

El silencio sobre algunos acontecimientos produce angustia. El lenguaje es el principal vehículo de expresión y de toma de conciencia sobre nuestros sentimientos. Afortunadamente, *«el lenguaje nos permite poner en limpio lo que sabemos confusamente»*. (MARINA, 2000).

Debemos tener en cuenta las emociones en la escuela porque los niños y niñas de infantil son pura emoción. Sartre describe la emoción como *«una brusca caída de la conciencia en lo mágico»*. Yo lo aprendí de una alumna de 4 años, llamada Belén, que andaba siempre derrochando emociones y nunca cumplía las normas: *«Cuando yo era chica tomaba un "bibi" que tenía poderes y se metió los poderes por todo el cuerpo y ya hacía yo magia y movía cosas»*. A partir de ese día comienzo a pedirle con *«magia»* y conseguí que casi siempre me obedeciera. Me había conseguido *"la oreja verde"*, de la que habla Rodari, necesaria para comprender el lenguaje emocional de la infancia.

Lejos de realizar programaciones estructuradas para trabajar la alegría, la tristeza, los celos, o la vergüenza, debemos estar atentos a lo que ocurre diariamente en nuestros centros educativos para darle un tratamiento educativo. Para ello, es necesario calzarnos una aguda mirada, que nos permita ver los sentimientos enredados en la vida del aula. Pero no es fácil. Así como nuestros párpados es lo que menos vemos porque está demasiado cerca de los ojos y es necesario buscar la distancia de un espejo, igual ocurre con nuestros sentimientos, no los vemos sino en el espejo de los demás. Si ignoramos nuestro estado emocional podemos ver en el alumnado los sentimientos que reflejan nuestras proyecciones. A menudo, calificamos a niños como malos cuando podrían ser, tan sólo, algo inquietos y no lo soportamos; o vemos a otros como excelentes, cuando podrían ser niños sumisos e inseguros que se doblegan a nuestra autoridad. Por tanto, analizar los sentimientos siempre comienza por la toma de conciencia del observador. Ya lo dijo CONFUCIO: *«Si encuentra a un hombre bueno, imítalo. Si encuentra a alguien malo, mírate a ti mismo»*.

En el aula aprendemos de lo que sentimos reflexionando sobre ello. Y son muchos los sentimientos que afloran diariamente, de los que hablamos y con los que nos educamos. He aquí algunos ejemplos.

LA IRA

Es un sentimiento de malestar que nos puede llevar a causar daño. Provoca un comportamiento agresivo ante un conflicto que no sabemos resolver. Es la respuesta más rápida ante una frustración. *«La ira no es, desde luego, un instinto, tú una costumbre, ni un cálculo razonado. Es una solución brusca de un conflicto,... »* (SARTRE, 1971). Produce agresividad y violencia. La superación de la ira necesita tiempo, ese tiempo que nos hace inteligentes; un espacio de tiempo que separa el estímulo de la respuesta. La comunicación es el medio idóneo para calmar ese primer sentimiento de ira. Mientras hablamos de la ira dejamos de sentirla porque no podemos hacer dos cosas al mismo tiempo. Para resolver el problema de la violencia es necesario aprender a tener paciencia, a desarrollar la capacidad de frustración y a manejar la tensión.

Las conductas agresivas, como se acostumbra a denominar las actuaciones conflictivas, son provocadas por sentimientos de ira. Este es un sentimiento relacionado con el deseo insatisfecho, y procede de la frustración. Parece que el desarrollo de la capacidad de frustración es muy importante para el aprendizaje. Los que carecen de ella evitan cualquier situación nueva porque no la controlan y les provoca furia.

La consecuencia de la ira es la ofensa, el insulto, la riña y la agresión; por lo que merecería un gran tratado en nuestros colegios a juzgar por las demandas sociales actuales. A veces, sin querer, estamos provocando en los niños lo contrario de lo que pretendemos en un intento de atajar rápidamente los conflictos mediante castigos. Pero como dice NIEZTSCHE, *«Por lo general, lo que tanto en el animal como en el hombre se puede lograr con el castigo es aumentar el miedo, intensificar la perspicacia y dominar los apetitos. En este sentido, el castigo domestica al hombre pero no lo mejora»* (Más allá del bien y del mal).

Principios de procedimientos

No existe un recetario educativo para aplicar en el aula ante situaciones conflictivas, pero si podemos tener unos principios de procedimientos que nos guíe a la hora de intervenir.

Es interesante preguntar ante alguna agresión: *«para qué le has pegado»* en vez de *«por qué le has pegado»*. En el segundo caso se busca una justificación que rápidamente el niño inventa para redimir su culpa. En el primer caso, le hacemos ver las consecuencias de su acción. Creo que es más educativo introducir la lógica de la finalidad que la de la causalidad. El niño responde ante un sentimiento de frustración pero raramente quiere hacer daño.

Ante la acusación de sus compañeros en la asamblea, Francisco dijo: *«Yo no quería, ha sido mi mano que no me obedece»*. Ángel se justificó un día que mi paciencia corría peligro ante tanta agresión: *«Maestro, es que no puedo parar mi cuerpo»*. Pablo apuntó que *«es el cerebro el que manda en el cuerpo y el que dice si la mano se debe estar quieta»*. Ese día jugamos a que el cerebro diera órdenes a las partes del cuerpo. Parece importante el conocimiento de los procesos de pensamiento y actuación y, a su modo, el alumnado de infantil va creando sus teorías sobre el comportamiento y va sintiéndose responsable de sus acciones.

Contra la ira, propone Goleman, desarrollar la empatía. En la medida que comprendamos los sentimientos de los demás y su comportamiento, estaremos dispuestos a cambiar nuestra actitud y a controlar nuestros enfados.

Es interesante hablar en clase sobre los sentimientos de la persona que agrede y sus posibles estados emocionales. Un día hubo una pelea para ser el primero en la fila. La lucha por el poder es algo que se juega a diario en múltiples situaciones. En la alfombra, en asamblea, tratamos el conflicto. Cada cual dice lo que ha hecho y reconoce su culpa. No suelo dejar que digan lo que ha hecho el otro, que es a lo que tienden. Reconocer lo que cada uno ha hecho mal es el principio de la solución, hablarlo es asumir su responsabilidad. Este reconocimiento de la trasgresión es más eficaz que el cumplimiento del castigo. Luego, vemos las consecuencias que ha tenido; y por último,

respetando el turno de palabras, van dando soluciones: «*el que se pelee se pone el último*», «*el que llegue antes se pone primero*», etc. A veces, no llegamos a ninguna solución pero la ira va desapareciendo a medida que la razón va ocupando su sitio y el tiempo, tan necesario para estos menesteres, va disolviendo la tensión del aula.

Es importante hablar mientras nos miramos a los ojos. La mirada sincera de nuestra desaprobación obra milagros. Por los ojos llegamos a lo más hondo, por eso los críos intentan desviar la mirada cuando han cometido alguna fechoría.

Un día, cierto alumno con graves problemas de comportamientos agrede en el patio a un compañero. La madre del agredido viene al día siguiente indignada por el acontecimiento. Ante estos problemas se suele imponer un castigo al agresor que cuando lo cumple espía su culpa y vuelve a repetir la conducta. Yo no sabía bien que hacer para solucionar el problema y lo planteo a la asamblea de clase. Pido soluciones a mis pequeños pensadores de 4 y 5 años y quedo sorprendido. Algunos argumentaron que el que pegue no será su amigo. Alguien dijo que se fuera de la clase. El alumno en cuestión comenzó a tomarse en serio la amenaza porque venía de sus compañeros. Uno a uno, fueron diciendo si quería que se fuera o no. Sorprendentemente, algunos de sus mejores amigos argumentaron para que se fuera de clase, porque como dijo Antonio, «*promete no pegar pero luego no hace caso*». Una alumna, bastante considerada por todos, dijo que si lo había prometido debíamos creerlo. Votamos y 14 frente a 10 decidimos darle otra oportunidad. Vimos que debía pedirle disculpa al compañero y prometerle a la madre que no lo iba a hacer más. Cuando a la hora de la salida, de forma espontánea, se dirige a la madre del chico agredido y le dice que no lo volverá a hacer, esta mujer no se le podía creer. Hoy son amigos íntimos.

Debemos diferenciar el comportamiento agresivo, de la persona que lo realiza. En infantil, solemos decir: «*con lo bueno que eres cómo es que has pegado a tu amigo*».

Es imprescindible distinguir entre un mal comportamiento y decir que un niño es malo porque en estas edades debemos evitar las profecías sobre el alumnado porque acaban cumpliéndose. Señalar a un niño como malo es el camino para que termine siéndolo. También tendremos que orientar sobre ello a los padres. Son muchas las familias que tienen asignados a sus hijos el estigma del bueno o del malo.

Cuando la agresividad está bastante generalizada, cuando la tensión se respira en toda el aula, se hace necesario tratamientos generalizados. Para ello contamos con juegos, canciones y poesías específicas: los masajes, nos inflamos como globos, nos oímos el corazón, música para estar tranquilos, los abrazos musicales, nos pasamos besos, dibujamos sonrisas, pasamos la piedra mágica que quita los enfados, etc.

La asamblea mente y corazón del aula

Necesitamos un tiempo y un espacio específico para trabajar la ira. En nuestras aulas, es la asamblea el lugar donde se trabajan los conflictos y se construye una ética del comportamiento entre todos.

La asamblea es la mente y el corazón del aula

1.- La mente del aula.

La asamblea es un lugar simbólico donde tomamos conciencia sobre nuestro comportamiento: nos sentimos juntos, organizamos las tareas, evaluamos lo que hacemos y tomamos conciencia.

Es un espacio de construcción de ciencia y filosofía, un lugar para construir conocimiento y para dar sentido a la vida.

2.- El corazón de aula.

Es el espacio en donde nos sentimos unidos con lazos afectivos. Donde nos queremos. En donde desarrollamos la identidad del aula y la socialización y nos sentimos pertenecientes a una comunidad. El yo se construye como ser social gracias a la mirada, valoración, cariño y

reconocimiento de los demás. Es el lugar idóneo para la construcción de los valores y normas de comportamiento entre todos.

Podemos concluir diciendo que no debemos preocuparnos tanto de suprimir la agresividad lógica en el proceso de socialización, sino en dejar tiempos, espacios y medios de expresión para que desahoguen. En la etapa infantil se pone en juego la lucha entre los instintos naturales y la aceptación de norma; se sublima esos instintos en aras de la socialización. Es por ello que los juegos de luchas y los cuentos de monstruos y brujas, actúan como simbolización que ayuda a armonizar la psique infantil porque proyectan en el mito su conflicto existencial.

LA VERGÜENZA

Es un sentimiento complejo porque tiene que ver con la inseguridad, la falta de socialización, el miedo a comunicarse en público, la baja autoestima, el sexo, etc. Es necesario ponerle nombre a este sentimiento y normalizarlo. Todos los sentimos alguna vez y no hay que darle mayor importancia.

Sentados alrededor de la alfombra, cada uno va diciendo su nombre, la tímida Virginia baja la cabeza, y yo, no forzando la situación, digo: «*se llama Virginia, siguiente*». La aceptación de la vergüenza por nuestra parte es la mejor forma de que el alumnado la supere. El objetivo no es evitar la vergüenza sino nombrarla, dándole nombre la dominamos, es decir, la asumimos, la aceptamos, nos reconocemos como somos.

Puede que la vergüenza tenga que ver con un sentimiento de culpa, en estas edades en las que las normas sociales coartan el principio de placer, desarrollando sentimientos de vergüenza: «*no te toques, las niñas buenas no van sin braguitas, etc.*» Pero también con la inseguridad, y sobre todo con la falta de autonomía. A menudo, vemos en nuestras aulas cómo los padres proyectan su vergüenza en los propios hijos y potencian de forma inconsciente su timidez, miedo e inseguridad. Alguna madre me ha dicho que su hija es vergonzosa como ella. Yo siempre digo que ella ya no tiene solución pero su hija sí. La vergüenza también se asocia con el pudor, con el desnudo y por tanto, con la sexualidad. Es un sentimiento social por lo que podemos y debemos trabajarlo en infantil. El teatro es una técnica idónea para trabajarla. Pero debemos realizar un teatro en donde la expresión sea libre, comenzando por juegos simbólicos, para que, poco a poco, los niños se vayan desnudando de un excesivo autocontrol. Una máscara, un vestido, un bigote y un simple trapo es una ayuda excelente para atreverse a lanzarse al mundo. Paradójicamente, la máscara nos ayuda a desnudar el alma. Algunos muestran su vergüenza con agresividad, sobre todo cuando bailamos, otros con risas o buscando, con una mirada cómplice, apoyo en su amigo. Unos chicos quieren tener relación con las chicas pero les da vergüenza. Las primeras relaciones suelen ser de juegos agresivos. A la hora de solucionar el conflicto que se genera, suelo decir a las chicas que lo único que quieren es jugar con ellas pero les da vergüenza, y a ellos les digo que lo hagan de forma no violenta. De esta etapa de tanteo entre géneros, un poco torpe, suele pasarse a unas relaciones más amigables, dominando la excesiva vergüenza. La violencia en estas situaciones no es más que la expresión de una incapacidad. Con castigos sólo colaboramos a ensanchar la separación entre niños y niñas. Trabajar de forma adecuada la vergüenza es una forma de educar las diferencias de género y el desencuentro entre ellos.

El sexo entró en el aula

La asamblea posterior al recreo, en la que cada uno dice a lo que ha jugado, con quién, si se ha divertido, si se ha producido conflictos, etc., suele ser uno de los momentos del día en los que más comunicación se produce y más enriquecedores temas aparecen, porque es la vida, de esa media hora tan fructífera, la que entra por la puerta. Cierta día entró el sexo en el aula. La monitora me advirtió que se había producido cierto conflicto sexual entre Olmo y Belén. Le dije que ya lo hablaríamos y me fui para la clase. Nos sentamos todos en la alfombra, pero Belén, con sentimientos

de culpa, se resistía. Sabía que la «seño» me había contado algo de lo pasado y esperó alguna regañina. Coge el muñeco de títeres y comienza a expresar cierta agresividad en los movimientos del muñeco y en el lenguaje. Se dirige a mí y me dice: «*te pica el culo*». Yo le contesto que no, porque yo no me lo toco con los dedos sucios. La respuesta le produce cierta desazón y me dispara con el muñeco. Luego va preguntando a todos los compañeros y compañeras mediante el muñeco y la mayoría responde que no. Cuando se relaja un poco, le invito a que se siente en la asamblea para hablar sobre lo que cada uno ha hecho en el recreo. Al cabo de un ratito, como no digo nada sobre lo ocurrido y cada cual va contando su actividad, se sentó en la alfombra algo más tranquila. Margarita dice que ha habido un problema porque Belén ha enseñado el culo y Olmo le ha tocado. Juan Alberto puntualiza: «*y la vulva*». Olmo enrojece y Belén, rápidamente, dice que Olmo se lo dijo. Mis largas pausas propician la comunicación entre ellos. Juan Alberto volvió a intervenir: «*¿entonces si te dice que te tires por una ventana, te tiras?*». Yo le dije que si se tocaba con los dedos de tierra le volvería a picar (llevaba dos semanas con infección de orina y acudiendo al servicio demasiado a menudo). Cristóbal corroboró mi intervención y contó que a él le puso el médico una pomada en el culo porque le picaba y le dolía mucho. Comenzó a aparecer tintes excesivamente dramáticos y cambié el tono. Propuse hacer un teatro con lo ocurrido. Es algo que solemos hacer cuando hay peleas, para desdramatizar el conflicto, descontextualizándolo del momento emotivo en el que se produce. Sugiero a Olmo y a Belén que salgan al centro de la alfombra para hacer un teatro. Olmo sigue sonrojado y se niega a salir (es más maduro que Belén, reconoce haber hecho algo no debido y posee sentimientos de culpa). Rápidamente lo disculpo, diciéndole que si le da vergüenza que no se preocupe, que salgan voluntarios. El chico y la chica que salen dramatizan la situación en la que uno le dice a la otra: «*enséñame el culo*», y la otra le contesta: «*por qué no ves el tuyo*». Cada pareja que sale va provocando una gran risotada de todos los demás. Unas veces es el chico el que demandaba que le enseñara el culo y otras, la chica. La situación se había descargado de dramatismo. Hasta Belén quiso hacer el teatro, y ante la demanda de Daniel de que le enseñara el culo, ella, bastante resuelta, contestó: «*cógete tu culo que es más gordo*». La gran risotada de toda la clase fue un momento mágico que relajó el ambiente. El conflicto se había resuelto de forma no culpabilizada mediante la realización de psicodrama, sin dramatismo. Parecía que, esta vez, todo estaba controlado. Juan Alberto me pidió realizar el teatro porque él no lo había hecho. Accedo a su petición y cuando alguien le dice que le enseñe el culo, éste va y se baja los pantalones. De nuevo, la risa inundó los corazones de todos nosotros. Y yo descubría, una vez más, que podemos ayudar a educar pero nunca osar controlar todas las situaciones.

Es probable que en ese ratito de asamblea aprendiéramos algunas cosas como:

- No hay que dramatizar las conductas sexuales de los niños y niñas.

- Es necesario hablar abiertamente de ellas cuando surgen.
- Es imprescindible disculpar a los niños que a estas edades suelen tener represiones excesivas sobre el sexo. Los maestros y las maestras podemos ser otros referentes adultos diferentes a las familias.
- Las simulaciones, dramatizaciones y títeres son excelentes instrumentos para solucionar temas complejos de forma indirecta, mediante proyecciones, evitando herir al alumnado.
- La risa crea estados emocionales que distienden los ambientes tensos.
- La moral también se construye socialmente mediante la negociación de significados culturales, no mediante la imposición de conductas supuestamente correctas.
- La inteligencia hay que ponerla al servicio de la resolución de los conflictos sociales.

Aunque existe mucha teoría sexual en educación, no creemos que la sexualidad deba convertirse en un contenido a estudiar. El sexo es un aspecto de la personalidad que se pone en juego en el aula en multitud de situaciones en las que debemos intervenir de forma natural. La evitación de la sexualidad, los castigos ante conductas sexuales en esta edad de tanteos, la transmisión de contenido sexual bajo formas profilácticas y de higiene o la transmisión bajo parámetros

reproductores, están denotando nuestra concepción represiva sobre el sexo. La aceptación de nuestra propia sexualidad hace posible la normalización de las manifestaciones sexuales en el alumnado sin problemas.

Algo parecido pasa con el cuerpo, un cuerpo del que hemos sido despojado, que entregamos a la medicina por trozos, para que nos cure, y que la educación comienza también a desmembrar: Logopedia para la boca y sus aledaños, Psicología para las altas instancias, monitoras para la zona meridional (el pipí) y lugares innombrables que asumimos como tabú.

En clase tenemos muñecos y fotos de desnudos. Son muchos los comentarios que surgen entre ellos sobre diferencias anatómicas y que les ayudan a asumir y normalizar sus diferencias sexuales. La sola presencia del desnudo es educativa, porque la ausencia, la invisibilidad y el silencio, producen aprendizajes represivos.

Es necesario, por tanto, dejar expresar los diferentes sentimientos, hablar de ellos y negociar entre todos los comportamientos adecuados. Sólo este lento pero efectivo proceso educativo desarrolla personalidades maduras y equilibradas.

LOS CELOS

Es un sentimiento de inseguridad en el que se desea estar en el lugar del que posee algo querido. En el aula aparece cuando el niño o la niña que viene a la escuela deja a otro hermano o hermana con la madre. A estas edades, el objeto querido y deseado por los niños y niñas es su madre, y el hermano pequeño que se queda en casa, mientras ellos van al colegio, es quien se apropia de su amor. Este conflicto irresoluble hay que plantearlo en las asambleas de clase y en las charlas con las familias. No para solucionarlo sino para calmar la angustia que genera.

Rebeca manifiesta sus celos buscando atención continua, hasta provocar el llanto que la relaja. Sara tiene un comportamiento más maduro y mitiga sus celos escribiendo continuamente el nombre de su hermano Alberto. La culpabilidad que asumen los niños por tener celos es más perniciosa que los mismos celos. Es necesario dejar hablar a los celos si se quiere superar el sentimiento de ira hacia un hermano o hermana que lo ha destronado. Un día hablando de la muerte dijo Carlos: *«Mi hermana se ha muerto»*. Yo le contesté que era imposible porque la había visto entrar al colegio esa mañana. *«Bueno (contestó Carlos) pero se va a morir al mediodía»*.

En *«el libro de los sueños»* (gracias a M^a Carmen Díez por la idea) también aparecen algunas evidencias de celos. La mañana que alguien ha tenido un sueño irascible lo cuenta en la asamblea y lo escribimos en el libro. Esta actividad da la posibilidad de expresar muchos sentimientos que, gracias a la magia del sueño, se transforma en historias maravillosas. En los sueños es posible liberar ciertos sentimientos que no es posible tolerar en la vida real. Un día, nos cuenta Nerea: *«Soñé con un toro y mi hermano Carlos. Le dio un cornazo a mi hermano y a mí no»*. *«Yo tiré a mi hermano por la ventana y él me tiró a mí»*. Estas historias leídas una y otra vez, entre risas y bromas, hacen que la culpa se diluya porque hemos expresado nuestros sentimientos agresivos de forma culturalmente aceptada.

Si no superamos esta etapa de celos podemos integrarla permanentemente en nuestra personalidad que en estas edades se está forjando. A veces, los celos al hermano o al padre se transfieren al maestro y a los compañeros. Un alumno de la clase, que está emparedado entre dos hermanos, tiene un comportamiento ambivalente hacia mí. Lo mismo me abraza que me mata con su pistola de juguete, evidenciando en el aula las relaciones de su casa.

Materiales compartidos

En Educación Infantil tenemos el material en común para enseñar a compartir. Aunque parezca paradójico, no existe peor remedio para los celos que intentar que todos sean iguales, que todos hagan lo mismo y que todos tengan el mismo material. Los celos se producen cuando se nos impone la necesidad de ser todos iguales. Es importante educar en la diferencia, en la aceptación de las diferentes necesidades de cada uno. Trabajando por rincones en actividades libres se desarrolla esta aceptación de los diferentes ritmos de aprendizajes, los diferentes niveles y las distintas aptitudes de cada cual. A diario es necesario esperar a que el otro termine para utilizar el rotulador rojo o la pintura. No existen juguetes iguales para todos, y es necesario esperar para realizar un dibujo en la máquina de calcar. Por supuesto surgen conflictos a diario, pero el tratamiento de estas dificultades educa en la tolerancia, desarrolla la empatía, aumenta la capacidad de frustración y enseña a respetarse.

LA ENVIDIA

Es el deseo de ser preferido frente al otro, que produce una tristeza por el bien ajeno. La envidia es una consecuencia lógica de metodologías competitivas, en donde se valora solamente a los primeros, a los listos, los triunfadores, provocando en los demás un sentimiento de desear la posición del preferido. Por ello, no sólo debemos educar al alumnado de forma individual, también es necesario cambiar a metodologías cooperativas y solidarias.

Lo que desea el envidioso es ser preferido, por lo que es evidente la falta de amor y la inseguridad que sustenta la envidia. El desarrollo de una inteligencia social, el empujar con los deseos de los demás, es un gran antídoto contra la envidia. Una vez más, los sentimientos tienen mucho que ver con la inteligencia. El desarrollo de la autonomía es el mejor método contra la envidia porque, en realidad, el envidioso es alguien inseguro que necesita la confirmación de los demás y se fija en quien le parece que tiene esa seguridad. Aceptar la diversidad es igualmente un buen modo de superar estos sentimientos adversos. Por tanto, es necesario promover metodologías que permitan diversos niveles y ritmos de aprendizajes, en donde cada uno tenga su momento de gloria en algo que le haga sentirse bien. Hace años, tuve a un alumno con trisomía 21 y no sabía cómo compensar sus dificultades en la mayoría de las actividades. Un día lo descubrí, tenía más flexibilidad que ninguno. Cada vez que hacíamos psicomotricidad lo ponía como ejemplo de cómo se abría de piernas. Este distinguirse como bueno en algo fortalece la autoestima, desarrolla la identidad y compensa las frustraciones en otros ámbitos.

Somos diferentes

Es necesario buscar en cada uno la virtud que nos hace únicos. Si no lo hacemos serán ellos los que busquen diferenciarse de los demás con alguna estrategia específica. Necesitan tener una identidad diferenciada. Por ejemplo, Tamara siempre tira el último trocito de pan en el desayuno, en un intento de rebelarse contra la norma; Víctor se ha puesto un pendiente y se siente más seguro; Pablo siempre busca sentarse en un lugar diferenciado; Cristina recoge y trabaja justo cuando estamos en la alfombra o para salir, Esperanza habla muy despacio en la alfombra demandando la atención de todos. Siempre buscan diferenciarse, sentirse alguien distinto a los demás, ser mirado, reconocido como individuos fuera del grupo. Parece que el desarrollo de la identidad nos aleja de la envidia y nos hace más autónomos.

La envidia parece ser un sentimiento de inseguridad por lo que no es un pecado sino una incapacidad. Desarrollar seguridad en el alumnado y aceptar la diferencia es el mejor antídoto. Si se puede ser diferente no necesito poseer lo del otro, puedo ser diferente.

Además, el envidioso cae en el círculo vicioso de la envidia. Cuando envidio me culpabilizo y me siento mal, por lo que sigo envidiando al que percibo como feliz.

Los antídotos que podemos desarrollar en la escuela contra la envidia son la seguridad en sí mismo, la diferencia como valor, la identidad y el desarrollo personal.

EL MIEDO

Es un sentimiento provocado por una amenaza real o imaginaria. Nuestro objetivo es que el niño pase de soportar el miedo acompañado por su madre a soportarlo a solas, como nos cuenta Marina en *«El laberinto sentimental»*. Para ello debemos jugar con el miedo. Apagar la luz, vestidos de fantasmas, construir monstruos, contar cuentos de miedo, es una buena forma. Siempre hay que estar atentos a todos y cada uno de nuestros alumnos ya que cada cual está en un nivel de control de sus miedos. Como siempre, dejar que ellos jueguen solos, en el rincón simbólico, es un buen método porque cada cual llega a esa *«zona de desarrollo próximo»* que decía Vigotyski, que también se manifiesta en el desarrollo sentimental. Se comienza enfrentándose al miedo acompañado, y se acaba controlando la ansiedad que les produce, sin ayuda.

María siempre jugaba a la sangre, a médicos y a Drácula. Su padre tenía una grave enfermedad. Alejandra, en cambio, no soportaba los grandes ruidos, ni la luz apagada. Le gustaba esconderse debajo de las telas. A final de curso me dijo: *«maestro, ya no me da miedo la luz apagada»*. Cada uno juega a lo que necesita dominar, porque el juego da la seguridad necesaria para elaborar los temores.

Jugando con la bruja

El miedo lo trabajamos en 3 años mediante diversos cuentos. La narración simbólica es la mejor forma de ir conquistando ese sentimiento a lo desconocido que inquieta sobremanera en estas edades. Los cuentos clásicos de lobos son excelentes para estas edades. Hay niños que se identifican con el cerdito mayor que sale triunfante ante la amenaza del lobo. Otros prefieren seguir siendo pequeños porque lo que le aterroriza es crecer. Y siempre están los que se identifican con el lobo. Algunos de estos alumnos que juegan a lobos insistentemente son los que tienen más miedo. Nunca falta en el aula la posibilidad de realizar caretas de lobos, brujas o fantasmas. En el cuento *«Las dos hojitas»*, la hoja pequeña tiene miedo de caerse cuando sopla el viento. En *«Las 2 dos setas»*, la seta pequeña tiene miedo de que un hombre la arranque de la tierra para comérsela, etc. Así, en los diferentes cuentos, los niños y niñas se proyectan y van dando solución razonada a la sinrazón del miedo.

En los 4 años trabajamos el miedo mediante el proyecto *«Los monstruos»*. Siempre funciona. El aula se va llenando de fantasmas y monstruos aterradores que, mediante el juego, vamos controlando. El miedo sale fuera de nosotros y jugamos con él. Así le vamos tomando confianza y terminamos tuteándolo.

«La habichuela mágica» es el cuento más solicitado en el aula de 5 años. Parece que la destrucción del ogro les va fortaleciendo cada vez que se narra la historia. En este curso hicimos el libro de los sueños, donde quedan registrados todos nuestros miedos, bajo sus mil caras: brujas, lobos, tiburones, Drácula, fantasmas, cocodrilos, etc. Escribir nuestros miedos es una buena forma de dominarlos porque los dejamos allí petrificados en el papel. Al mismo tiempo, dotamos a la escritura de una función expresiva y comunicativa, objetivo básico de la Educación Infantil.

ALEGRÍA – TRISTEZA

La alegría es un excelente estado emocional para el aprendizaje. La letra con risas entra. Durante mucho tiempo se ha confundido la necesidad del esfuerzo, que todos aceptamos, con el sufrimiento. Creemos que el displacer paraliza y desarrolla actitudes negativas asociadas al aprendizaje.

Cuando en la mente de la clase (digo bien, la clase tiene mente) pulula algo interesante para los chavales se taponan la atención y el alumnado no nos oye. La atención no es una capacidad en abstracto, sino que está contextualizada y sujeta a los estados afectivos.

Los maestros sabemos, como apunta Goleman, que los problemas emocionales de los discípulos entorpecen el funcionamiento de la mente. «*Las emociones negativas intensas absorben toda la atención del individuo, obstaculizando cualquier intento de atender a otra cosa*» (Inteligencia emocional).

A estas edades la alegría comienza por el cuerpo. Como dice Nietzsche en *Ecce homo*, «*Cuando el cuerpo está entusiasmado no hay que preocuparse del alma*». Bailar, cantar, contar chistes, hacer teatro o jugar al payaso son actividades de catarsis colectivas que crean un clima de aula propicio para un aprendizaje efectivo.

La tristeza tiene que ver con la frustración. Aparece cuando los deseos no se cumplen. Suelen existir niños y niñas tristes que necesitan siempre de nuestro halago y nuestro reconocimiento. Básicamente, los niños están tristes cuando les falta el cariño de su familia. A veces, no saben llamar a este estado emocional por su nombre y manifiestan continuamente que están aburridos. No obstante, lo habitual es que los niños y niñas se muestren alegres de forma natural y se manifiesten tristes en situaciones concretas. Es en estos momentos, cuando realizamos actividades para devolver el optimismo: dibujar una sonrisa en los labios, los abrazos musicales, pasar el beso, jugar al gatito que hace sonreír o empleamos la piedra mágica que devuelve la sonrisa. Pero antes de nada, identificamos este estado de ánimo en un cartel en el que tenemos dibujos de sentimientos con sus nombres. Al nombrar un sentimiento solucionamos la mitad del problema. El niño comprende que su estado emocional es algo que existe, que todos sentimos, que es pasajero. De alguna, forma al nombrarlo lo reconocemos.

Una actividad que solemos hacer es la de contar cuando nos sentimos bien y cuando, mal. Esta son algunas respuestas muy significativas: Nos sentimos bien cuando: • Cuando estoy con mi padre. • Cuando tengo al perro.

- Cuando me da mi madre dinero. • Cuando estoy con Ariadna.
- Cuando es mi cumple.
- Cuando mi padre me regala cosas. • Cuando estoy con mi madre.
- Cuando estoy con mi caballo.
- Cuando mi padre y mi madre están contentos. Nos sentimos mal cuando: • Cuando estoy sola.
- Cuando no tengo amigos.
- Cuando me caigo de la moto.
- Cuando mi padre me pega.
- Cuando mi hermano me chincha.
- Cuando mi padre y mi madre están tristes.

La furia y la Tristeza

Una vez más, el lenguaje se pone al servicio de la persona para controlar sus emociones mediante la palabra.

Debemos poner una atención especial al identificar la tristeza en nuestros alumnos porque, a veces, suele disfrazarse de furia, como cuenta Jorge Bucay en un maravilloso cuento titulado «La tristeza y la furia Resumidamente, cuenta que a un estanque fueron a bañarse la tristeza y la furia. La furia, apresurada e inquieta se bañó rápida y salió del estanque. Como la furia es ciega se puso la ropa de la tristeza. Cuando tranquilamente acabó de bañarse la tristeza salió del estanque y no encontró su ropa. Como a la tristeza no le gusta ir desnuda, se puso la ropa de la furia. Por eso, cuando vemos a los niños furiosos y ciegos de ira, debemos fijarnos por si es la tristeza disfrazada de furia.

El tratamiento de las conductas disruptivas sin tener en cuenta los sentimientos profundos que las generan es una simplicidad bastante generalizada en nuestros Centros Educativos. Una vez más, el tiempo nos impide profundizar en los estados emocionales que produce los comportamientos irascibles.

LA ANGUSTIA

La angustia es un estado de sufrimiento convulsivo por la pérdida de un objeto, o por la contradicción que supone desear algo que a la vez se teme. También en infantil he visto niños y niñas angustiados. La separación de los padres, la muerte de un ser querido, conflictos familiares, o la simple entrada a la escuela, son situaciones angustiosas que pueden marcar la vida. Dice ALEXANDER LOWEN que *«la gente tiene miedo a sentir- la profundidad de su tristeza, que en muchos casos rozan la desesperación, tiene miedo de su rabia reprimida y del pánico y el terror que han suprimido también. Estas emociones, agazapadas detrás de la barrera acechan como demonios, y nos aterra enfrentarnos a ellos»* (La depresión y el cuerpo).

Un buen antídoto de la angustia es la seguridad, y la podemos posibilitar creando un ambiente de clase agradable y permitiendo la libre expresión.

Hablar de la muerte no es algo infrecuente en mi aula. A una niña se le murió su padre y a algunos otros, sus abuelos y abuelas. De forma espontánea, surge en la asamblea el tema de la muerte provocando una considerable expectación: *«maestro, sabes que el perro y el abuelo de Elena están en el Cielo»*.

Es indudable que cuando el lenguaje domina el tema se mitiga la angustia. Ya explicó FREUD el papel de las representaciones verbales: *«Por medio de ellas quedan convertidos los procesos de pensamientos interior en percepciones»*. Es decir, el lenguaje nos saca el miedo de dentro y lo sitúa fuera para poderlo dominar.

Angustia ante la separación

La separación de la familia, al entrar en el colegio por primera vez, produce, en algunos, un sentimiento de inseguridad y abandono. La organización de la clase por rincones de actividad y una decoración adecuada, con cortinas, fotos, cojines, etc., producen un sentimiento de seguridad en el alumnado porque recuerda el hogar. Pero cada uno va recorriendo el largo camino que va de la inseguridad a la autonomía de forma diferente.

Javi tiene tres años, y la separación de la familia le produce una angustia que manifiesta de forma violenta. Se tranquiliza cuando lo acaricio. Las palabras a esta edad son menos efectivas porque el alumnado está en un periodo principalmente sensitivo. Debemos tranquilizar el alma a través del cuerpo, mediante un tacto amoroso. La mirada es también un buen medio de llegar al alma de los niños y niñas. No es tan importante qué les dice, sino cómo los miras mientras les habla. Deberíamos desarrollar una *Pedagogía de la mirada*.

El trapito de Alejandro lo libra de la locura. Es un niño muy inseguro, con ciertas incapacidades que le atormentan. Sus dificultades para masticar o hablar le crean inseguridad y se refugia en el trapito. Cada vez que el proceso de socialización le produce desazón, inquietud o inseguridad coge el trapito y lo esnifa cual droga imprescindible para seguir viviendo. Después del periodo de adaptación sólo lo utiliza al salir al patio. El aula ya se ha convertido en un lugar seguro emocionalmente y fuera sigue sintiéndose inseguro.

Andrés trae siempre una pistola en la mano, a veces real y otras, simbólicas: un lápiz, un palo, etc. Creo que ese objeto simboliza el dedo de su madre, que le daba seguridad cuando comenzó a andar y le ayudaba a no caerse. Pero ese dedo mágico es multiuso y, a veces, se transforma en pistola con la que dispara al lobo o a la bruja, es decir, a sus miedos. Otras veces, después de regañarle por algo

que ha hecho, me dispara a mí, responsable de recortar sus placeres y de exigirle un comportamiento más maduro.

Andrea Marina no se quita la mochila porque en ella trae a su madre auestas. Es inútil e improcedente escindir esos dos cuerpos de forma violenta. Cuando, a lo largo de la mañana, se atreve a colgar su mochila en la percha, donde está su foto, está dando un gran paso en el largo camino de la autonomía. Generalmente observo que suelta la mochila para agarrarse a una amiga. Aún es pronto para andar sin red por el mundo.

Victoria suele traer un juguete que enseña a los demás en la asamblea. El objeto de apego de Victoria está vivo, es su hermana, que está en la clase de al lado, y la sustituye por juguetes que intercambian a la hora del recreo.

A Rebeca la ha destronado su hermana pequeña, que ha empeorado sus dificultades para separarse de su madre. No se suele agarrar a nada; el llanto es su única respuesta y busca causas que lo justifiquen. Provoca para que se le regañe y así poder descargar la tensión mediante el llanto.

Javi no ha podido proyectar su desapego en ningún objeto y lo manifiesta con su cuerpo. Muchos lo podrían diagnosticar de hiperactivo, pero yo prefiero verlo como a los demás, pasando un momento de crisis en su crecimiento. Sintomatiza en la pierna sus dificultades. Cuando sale del aula hacia el patio siempre dice que le duele. No sé cuál sería el origen de esta asociación, aunque tampoco importa demasiado. Pero observo que cuando dice me duele la pierna se siente inseguro, nervioso o requiere la presencia de su madre.

En suma, cada cual tiene una particular manera de expresar los sentimientos que les provoca el proceso de separación. Debemos estar atentos y ver detrás de los síntomas que manifiestan lo que expresan realmente.

Viviendo la muerte en Educación Infantil

«Esa foto era una hazaña. El Chinolope había logrado fotografiar a la muerte. La muerte estaba allí. No en el muerto, ni en el matador. La muerte estaba en la cara del barbero que la vio».
EDUARDO GALEANO: *«El libro de los abrazos».*

Si la filosofía es la disciplina que interroga sobre los temas fundamentales de nuestra existencia, en Educación Infantil también filosofamos. Diariamente, nos preguntamos por las cuestiones esenciales que nos preocupa y, entre ellas, surge irremediable, el tema de la muerte.

La madre de una alumna no sabe cómo decir a su hija que su abuela ha muerto y durante varios días silencia la noticia. Viene a mí, preocupada por sus rabietas en ese periodo. Le comento la necesidad de hablarlo. Al siguiente día demandó a esta alumna que me cuente lo que le ha pasado a la abuela y ella contesta: *«no sé, mi madre no me lo quiere decir».* Era evidente que lo sabía, pero no quiso aceptar una noticia dolorosa que no había sido dicha. Una vez más, el lenguaje deja de ser sólo una relación funcional con las cosas, para convertirse en una actividad terapéutica. Lo que no es nombrado se convierte en tabú, por eso es necesario hablar de la muerte en la escuela.

Cuando murió la abuela de otra alumna pasó algo parecido. En la asamblea, un compañero le dijo: *«me ha dicho mi madre que tu abuela se ha muerto».* Ella dijo: *«eso es mentira».* Una semana tardó en asimilarlo y entonces fue la niña la que libremente, levantó la mano y dijo: *«maestro, mi abuela se ha muerto».*

Saber algo no es, sólo, tener información, sino ser capaz de integrarla en nuestros esquemas sentimentales.

Una vez más, es, en el juego libre, donde cada uno trabaja sus angustias. A menudo, veo a Esperanza jugando a que alguien la opera y ella se muere (de pequeña fue operada de corazón

y cada día ve la cicatriz que atraviesa su cuerpo y su alma). En el 3º curso de Infantil fue capaz de enseñarla a todos y hablar de ello en la asamblea. Estaba curada de su trauma. Hace poco descubrí a Pablo que había construido con las regletas dos pirámides con cruces a cuyos lados había situado una U y una A. Cuando le pregunté por lo que había construido me dijo: «*es la tumba de mi abuelita que está muerta; ves, aquí lo pone, tumba* (escribía en una etapa vocálica convencional)». En todo el día no consintió que nadie la destruyera. Fue su particular forma de rendir culto a la abuela, o de trabajar la angustia de la madre en esos días, o quien sabe qué pero en el aula tuvo un tiempo libre para expresar sus necesidades sentimentales.

Una niña tenía algo que le inquietaba y tardé tiempo en descubrirlo. Un día dijo en la asamblea: «*ayer, fui al cementerio a llevarle flores a mi hermanita que está en el cielo*». Un compañero dijo: «*¿se ha muerto?*». Ella contestó de forma enérgica: «*no, está en el cielo*». Esta no aceptación de la muerte hace que su hermana se convierta en un fantasma que le atormenta. Debemos ayudar a la niña a que acepte la desaparición definitiva de su hermana. Aunque nunca la conoció, sí había sentido la angustia que su madre le transmitía con el ritual de llevar flores al cementerio cada semana.

Actividades exorcizantes.

Canciones, cuentos, bailes o teatros, son excelentes recursos para exorcizar los miedos. Es curioso cómo los niños y las niñas se enganchan a las canciones en las que aparece la muerte, como «*Los esqueletos*» o «*El señor don gato*». Siempre funcionan y nos ha posibilitado realizar una gran cantidad de actividades sobre la muerte que seguro han ayudado a interiorizar la realidad de la vida. Y es que el que canta su mal espanta.

Un día, Francisco echó sangre por la nariz y, lógicamente, hablamos sobre ello en la asamblea. Muchas veces, los educadores, estamos tentados a explicar los contenidos como si el alumnado tuviera una tabla rasa en su mente. Aquel día me frené y decidí recoger información sobre las hipótesis que manejaban sobre el funcionamiento del cuerpo. Les pregunté para qué sirve la sangre y Tamara me respondió de forma taxativa: «*para dar la vida*». Esta lógica fue ratificada por otros compañeros: «*maestro, si se sale la sangre te quedas seco Y te mueres*». Era lógico, en la naturaleza habían experimentado que las plantas se secan y se mueren. Lourdes, no sólo estuvo de acuerdo con esa hipótesis sino que la ejemplificó: «*mi abuelo se murió porque se quedó seco*». En el lenguaje coloquial, quedarse seco es morir. Es la lógica de nuestra cultura que desde pequeño asimilamos sin que medien demasiadas explicaciones.

En la hora de Religión salgo con siete alumnos a un taller de informática y aquel día hablamos del más allá. Sin venir a cuento, Pablo me pregunta: «*maestro, ¿tú cuándo estás triste?*». Yo respondí de forma ingenua, como hacemos los adultos habitualmente: cuando os enfadáis y os portáis mal. Tamara me mostró que el tema iba en serio: «*pero maestro, cuando se te muere un niño que te toca sobrino, ¿tú te pones triste?*». Había captado que mi respuesta anterior no salía de dentro, que no respondí como persona sincera sino como maestro. Ellos sí hablaban de verdad. Pablo dijo: «*yo me puse triste catando mi abuelita se murió*». Victoria dijo que se puso triste cuando se murió su abuelo. Antonio habló de su tío que murió joven. La muerte de los viejos la aceptan, pero la de los jóvenes y niños no la entienden porque les llega más cerca. Todos hablaban a la vez. El tema les interesaba. Aclaro, por si se olvida, que mis alumnos son de Infantil. A veces, inventamos un mundo fantástico, irreal, que dice más sobre nuestra necesidad de huir de la realidad que de los intereses reales de estas edades. El ordenador, encendido, se quedó esperando delante de nosotros un buen rato sin que le hiciéramos el menor caso. Toda la semana esperando el día del ordenador y ahora había algo que les interesaba más: la muerte.

No sé si en clase de religión estaban tratando algo interesante. De lo que sí estoy seguro es que hubiese sido muy educativo plantear el tema entre todos. Entre los que sus padres son religiosos y los que no. Las diferentes visiones del tema, las diferentes perspectivas nos hubieran enriquecido. ¿Por qué la religión en los colegios es una nueva forma de segregación, que imposibilita la riqueza

de contrastar diferentes visiones sobre los temas vitales? Paradojas de la escuela, los que no dan religión hablan sobre cuestiones trascendentes. A saber que estaban trabajando los compañeros en esos momentos. Seguramente aceptando verdades absolutas en vez de cuestionarse sobre los enigmas de la vida.

Fiestas vivenciales

En el mes de noviembre llegó el día de los Santos y Halloween. No propuse ninguna actividad al respecto ni sugerí conversación sobre el tema, sino que dejé que surgieran sus inquietudes. Creo que es necesario dejar que fluyan los intereses de los niños y darles un espacio y un tiempo en la asamblea para discutirlos. El caso es que a la mañana siguiente apareció Marta con una calabaza de Halloween con vela incluida. Apagamos las luces, cerramos las ventanas y comenzó un ritual de exorcismo. Cada uno fue diciendo lo que le daba miedo y todos decíamos mirando al fuego: «*a lo porra los fantasmas*», «*a la porra los monstruos*», «*a la porra...*». La mayoría decían que ya no tenían miedo de nada porque son grandes, tienen cinco años y dos cursos trabajando los miedos, los monstruos, los sueños, y hablando de la muerte. Donde esté el lenguaje y la comunicación en grupo que se quiten los ajos.

Metodología posibilitadora

Dedicar un tiempo libre para realizar actividades diferenciadas posibilita la liberación de las preocupaciones de cada uno mediante diferentes técnicas de expresión: juego simbólico, plástica, motricidad, escritura etc. En tiempo libre por rincones, Cristina decidió enviar una carta a sus padres. Escribió los destinatarios (PAPA, MAMA) y se vino a mi mesa para que le ayudara con el resto. Me dijo: «*le voy a poner que me da pena que se vayan al cielo*». Yo le pregunté: «*¿Por qué se van a ir al cielo?*». Ella me contestó: «*cuando se pongan viejo y se mueran*». Entonces comenzó a escribir: «*MDPAENAMRAI*» (me da pena que os muráis). Cristina estaba en una etapa silábica con un gran conocimiento de las consonantes, a un paso de la etapa alfabética. Pero eso era lo de menos, había aprendido lo principal, que la escritura sirve para cosas importantes, para expresar y comunicar preocupaciones y sentimientos.

Al mes siguiente me pregunta Cristina cómo se escribe «*que*». Se lo digo y descubro que estaba escribiendo una nueva carta a sus padres que decía: «*NO QUIERO QUE OS MURAI*». Fue rápidamente en busca del conserje para que la echara a Correos. Hablé con la madre sobre el tema y le aconsejé que preguntara a su hija sobre su preocupación. A los dos días Cristina volvió a escribir de nuevo. Esta vez ponía: «*NO ME VOI A PEOCUPA MÁS*». Había resuelto su problema. La carta fue una solución comunicativa a un tema escabroso. El objetivo estaba conseguido. La funcionalidad del lenguaje era una realidad, y, a la vez, había aprendido a escribir de forma inteligible.

En el juego libre hay un altercado: Antonio está muy enfadado con Pablo. Después de un rato vienen a mí porque no consiguen solucionar el conflicto. Estaban jugando a la oca y discuten sobre si la ficha roja o la azul era de uno o del otro. Después de un rato me entero del verdadero conflicto que, como siempre, es más profundo de lo que parece. Antonio había caído en la calavera y, como decía Pablo, debería morir y comenzar de nuevo. Antonio no aceptaba perder, tenía poca capacidad de frustración, pero, sobre todo, parece que la calavera le había producido cierta desazón porque tenía una muerte cercana en su familia que aún le rondaba. También en los juegos está la muerte presente, como en la vida.

La asamblea, templo de ciencia y filosofía.

Era otoño, no teníamos fichas para pintar gotas de lluvias en un paraguas, sino que esperamos a que lloviera para interrogar sobre el fenómeno en la asamblea.

-¿Por qué llueve? Antonio: *Porque el viento sopla y las gotas llueven.* Celia: *Cuando las nubes chocan sale la lluvia.*

Pablo Alba: *Hay una cosa en la lluvia, hay un rayo que choca con las nubes y por eso sale la lluvia.*

Elena: *Porque chocan y lloran las nubes.*

Tamara: *Porque cuando hacen relámpagos, un hombre va por el cielo y echa la lluvia.*

Esperanza: *Llueve porque lloran las nubes.*

Pablo Cortes: *Salen lágrimas porque como chocan... , por eso.* Ariadna: *Porque chocan y lloran y entra el aire dentro y por eso cae la lluvia.*

Cristina Ortega: *Porque como chocan cae la lluvia.* Virginia: *Porque un hombre se hace pipí y cae.*

Francisco: *Si cayera pipí saldría amarilla. Y la lluvia es blanca.* Ariadna: *Los muertos están arriba. Porque los hombres que se mueren van al cielo y echan la lluvia.*

Rebeca: *... y se "mean".*

Ariadna: *No, sale la lluvia porque cae la nieve.*

Virginia: *Mi papá estaba malito y se ha ido al cielo* (su padre murió el curso anterior y ya era de capaz de hablarlo).

Los esquemas mentales de los niños son más complejos de lo que parecen.

Junto a la lluvia, las nubes y el cielo se enreda, como diría Mari Carmen Díez, los temas del piso de abajo, su animismo, sus deseos, el pipí,... y, por supuesto, la muerte.

Talleres vitales Llegó la Navidad y montamos un taller para realizar felicitaciones, con papeles brillantes, telas, ramitas secas, estrellas, etc. Cada día, en el tiempo libre por rincones, los niños y niñas que desean felicitar a alguien se construyen su tarjeta personalizada en la que escriben «*Feliz Navidad*» y el nombre del destinatario. Virginia me enseña dos felicitaciones que ha realizado y me dice: «*maestro, una para mi papá y otra para mi mamá la de papá la guardo y la de mamá se la doy*». Su padre murió el curso pasado y vive en el corazón de esta niña, en el de su familia, y en nuestra aula.

Afinemos el oído, la muerte siempre está presente en la alfombra de nuestra clase. Somos los mayores quienes evitamos ver este tema para no sentir. Estamos obligados a trabajar desde los pensamientos y sentimientos de nuestros alumnos, porque el miedo a la muerte produce, irremediablemente, miedo a la vida

EL CARIÑO, EL AMOR Y LA AMISTAD

El cariño va tomando formas sociales a medida que los niños y niñas pasan de 3 a 4 y 5 años. Comienzan con la utilización del otro como un objeto transicional, luego siguen con juegos simbólicos de bebés y mamás, y acaban como novios y novias en la casita. La amistad es la relación afectiva más compleja y requiere una mayor madurez. Los objetos transicionales son puentes entre los progenitores y los primeros amigos. Pasado un tiempo, estos objetos de apego se van sustituyendo por amigos y amigas que, al ser otras personas con necesidades y deseos diferentes, provocan un proceso de negociación que ayuda a la socialización de los individuos. Así, a lo largo del curso, Andrés ha ido cambiando su bolígrafo por su amigo Pablo, Andrea va sustituyendo sus peluches por Lourdes y Alejandro va soltando su trapito para agarrarse a Ángel.

La amistad es una construcción afectiva entre iguales. No nos equivoquemos, los padres no son amigos de sus hijos. Vemos, a menudo, que el amor acaparador de una madre en un plano de igualdad con su hijo o hija no deja sitio para nadie. La amistad brota cuando sabemos retirarnos a tiempo, cuando aceptamos con una simple mirada el juego con alguien de la misma edad. La escuela es un lugar propicio para desarrollar sentimientos de amistad porque se produce

relaciones en un grupo de iguales, compartiendo tiempos espacios y actividades durante muchas jornadas. Por ello, los educadores tenemos responsabilidades en la construcción de la amistad.

Actividades afectivas

Es importante plantear actividades en las que expresemos nuestros sentimientos. Olmo se despidió porque se va a otro colegio. Todos le decimos algo: te echaremos de menos, te quiero mucho, pórtate bien en el otro colegio, etc.

A menudo, se juega a los novios en el rincón de juego simbólico pero, generalmente, se hace de forma sublimada: «yo seré la madre», «yo me pido el padre». Dice Freud, en *Más allá del principio del placer (1920)*: «Se ve que los niños repiten en sus juegos todo aquello que la vida les ha causado una intensa impresión (...) haciéndose, por decirlo así, dueños de la situación». Hemos realizado teatros de bodas, emparejamiento de tarjetas, pictogramas con los que se escriben que se quieren, etc. Pero en general el amor va surgiendo en el juego libre de forma espontánea, compartiendo juguetes, espacios y risas. El amor es una construcción social compleja que también en clase ayudamos a construir, a limitar, a definir entre todos: «mi padre es mi novio, mi madre mi novia», «no puede ser, los padres no pueden ser novios porque están casados».

El teatro que más gusta en mi aula es «*El sapo y la princesa*». Suelen confeccionarse coronas y vestidos en el taller de plásticas y pedirme hacer el teatro del sapo muy a menudo. Básicamente la historia es la siguiente: La princesa pasea por su jardín y encuentra a un sapo. Le dice que si quiere que le dé un beso para convertirlo en príncipe y casarse con ella. El sapo puede responder que sí, y simulamos una boda, o que no, y la princesa le dice con desprecio que se vaya al charco. La mayoría de los niños dicen que no quieren ser príncipes y acaban en el charco, pero se vive unos momentos de emoción amorosa que les encantan.

A veces, trabajamos la amistad de forma específica, como en el teatro «*El brillo de la amistad*», (GÓMEZ MAYORGA, 1998). En él vivimos la soledad del que no tiene amigos porque no da ni presta nada. Pero diariamente se trabaja de forma tácita dejando tiempos libres para que jueguen o trabajen, para que negocien en la vida real sus necesidades afectivas y deseos. Una metodología, que deja un tiempo libre de actividades por rincones, propicia este sentimiento de amistad.

Juegos amorosos

A menudo, realizamos juegos que propician la relación afectiva entre los chavales. Esos momentos de emoción desbordante que se produce en los juegos atan lazos emocionales imperceptibles pero efectivos. Algunos juegos que nos ayudan a la construcción de las relaciones afectivas son los siguientes:

- *Abrazos musicales*: Bailamos libremente al sonido de una melodía y cuando para la música nos damos abrazos de 2, 3, 4 ó 5 compañeros. Es interesante ver cómo se ven forzados a integrar a nuevos amigos para cumplir la regla del juego; o cómo tienen que forzar una separación cuando la orden de abrazar disminuye el número: La necesidad de ganar entra en conflicto con sus apegos y se produce interesantes avances en la cohesión afectiva del grupo. Si el conflicto es muy evidente, damos la orden «abrazos de 1 », y cada uno se abraza a sí mismo, soltando la excesiva dependencia de su amigo. Siempre acabamos diciendo: «*abrazos de todos*». Una gran piña humana resume emoción por los cuanto costados.

- *Pasa el beso*: El juego consiste en dar un beso al que tienes al lado, cuando estamos todos sentados en la alfombra, al mismo tiempo que decimos: «pasa el beso». Lo realizamos cuando la clase está algo irritada o un conflicto se nos ha colado por la ventana. Suelo decir que quien no quiera besar puede dar un abrazo o un apretón de manos. Un día hice ver que todas las niñas habían besados y, de los niños, sólo uno. Resalté la vergüenza de los niños para besar y mostrar el cariño. Cuando acabé mi discurso, Jose besó a su amigo. Es sorprendente el poder que tenemos para cambiar comportamientos machistas estereotipados.

- *La ducha*: En grupo de 5, uno se sitúa en medio, con los ojos cerrados, para ducharse con el cariño desprendido por las manos de sus compañeros. Estos convierten sus dedos en chorros de agua que acarician el cuerpo de cabeza a los pies. Cuando el compañero está limpio, se sitúa en el centro de la ducha el siguiente, y así hasta el final. Es sorprendente cómo es esta ducha emocional en la que ponemos en juego todo lo que somos. Unos evitan tocar o que les toquen, otros se regocijan, algunos lo hacen de forma violenta, muchos se entregan y disfrutan. Pero a medida que lo hacemos vamos estrechando lazos emocionales a través del contacto. (Este juego y muchos más los podemos ver en La alternativa al juego I y II, de Paco Cascón y Carlos Martín.

Espacios afectivos. (*) La amistad, como sentimiento que requiere madurez, ayuda a dominar los demás sentimientos y a sentirnos seguros y autónomos. Los alumnos de infantil comienzan a unirse por intereses o juegos y acaban en 5 años con unas estrechas relaciones afectivas. Cuando llegó la carta de Olmo, compañero que se fue a otro colegio, la misiva fue abrazada por sus compañeros con gran emoción. Nuestra misión es crear ambientes de convivencia en donde se fragüe la amistad de forma libre. Una vez más, una metodología que propicia el juego libre o el trabajo cooperativo se hace imprescindible.

El aula, desde el primer día está distribuida por rincones de actividad, espacios que evocan el hogar con sus diferentes dependencias. Estos espacios están claramente limitados por muebles y responden a la diversidad de necesidades y deseos del alumnado en un mismo tiempo. En estos espacios se muestran múltiples materiales y actividades sugerentes que se adaptan a la heterogeneidad del alumnado. Existen niños y niñas que necesitan expresar con juegos violentos la agresividad que les produce la separación. Para ellos tenemos un rincón de movimientos, el gimnasio, con pelotas, aros, telas, etc. Otros, sin embargo, necesitan tranquilidad, y pueden ir a la biblioteca a evadirse con algún cuento, o a las construcciones. Cada día, todo el alumnado pasa mucho tiempo libre jugando en el espacio que desea, sin ningún tipo de turnos, obligación, o norma que no sea el comportamiento adecuado en cada rincón y la correcta utilización del material. Creemos que cada uno va en cada momento donde necesita, y puede desarrollar las mismas capacidades en diferentes rincones. Dibujar con colores, realizar un collar, recortar, modelar con la plastilina o jugar con las construcciones, pueden desarrollar habilidades psicomotrices, perceptivas o manipulativas de igual forma. Pero además, al dejar libertad para elegir la actividad, estamos desarrollando la autonomía, la voluntad, la responsabilidad y, sobre todo, creando un tiempo y un espacio en donde se fragua la amistad, el cariño y las primeras relaciones afectivas entre iguales.

La distribución de la clase por rincones impone los primeros límites en la escuela de infantil de forma sutil y lógica. No podemos jugar con la pelota en el espacio de la pintura porque se derrama. La disciplina comienza, desde el principio a ser autodisciplina en el proceso de socialización. La lógica del funcionamiento de cada actividad va creando las normas de convivencia. La reflexión en grupo de los conflictos que van apareciendo nos ayudan a crear normas de convivencia, a la vez que elaboramos en nuestro interior la necesidad de aceptar normas sociales. La amistad se articula en esta microsociedad estructurada con normas, actividades y límites, en la que día a día se aprende a convivir.

Los principales espacios vivenciales que tenemos en la clase son los siguientes: *La alfombra*. En ella se construye la socialización, a la vez que elaboramos identidad de aula mientras realizamos actividades colectivas: organizamos proyectos, jugamos, leemos cuentos, dramatizamos, resolvemos los conflictos y analizamos lo que hemos hecho a lo largo de la jornada. En el tiempo libre, la alfombra se convierte en gimnasio y en espacio de juego simbólico.

Espacio de la cocinita y la casita. Espacio imprescindible para vivir sus respectivas casas en forma de juego, sus preocupaciones, las relaciones entre géneros, los primeros tanteos sociales, etc.

Espacio de construcción. Es una pequeña alfombra en donde jugamos con los encajables, construcciones, herramientas, etc. Construir algo en común es el principio de una relación afectiva, más difícil de aparecer en trabajos individualizados.

Rincón de plástica. En este espacio se encuentra la pintura, el modelado, la pizarra, material diverso al alcance de la mano. A menudo los trabajos se realizan en grupos, en pareja o entre toda la clase. Este sentirse unidos y orgullosos de una producción crea un lazo de amistad y compañerismo duradero.

Rincón de juegos lógicos. Es un rincón con una mesa central y material estructurado al alcance de la mano: ensartados, puzzles, encajables, dominó, etc. Los juegos de reglas, como el parchís, las damas o el dominó, son los preferidos a los 5 años, cuando comienza la verdadera relación de amistad.

La biblioteca. Es un santuario tranquilo en donde están los cuentos, el libro de las canciones, el álbum de fotos, juegos de tarjetas, y la caja de los tesoros.

En muchos de estos espacios (casilleros, perchas, lista de asistencia, tarjetas, etc.) aparecen sus fotografías con el nombre. Los niños y niñas pasan horas mirándose, reconociéndose, diferenciándose, construyendo su identidad.

La narración mitológica.

Necesitamos de narraciones que organicen la realidad (BRUNER, 1997). En estas edades es el cuento el que, de forma idónea, acopla la realidad al pensamiento del niño. En los cuentos se resuelven, de forma simbólica, las preocupaciones del alumnado en estas edades. Los primeros días narramos y jugamos los clásicos cuentos de lobos. Principalmente funciona "*Los tres cerditos*" Este cuento da pie a vivir los sentimientos que les afectan: miedo y angustia a la nueva situación, representado en el lobo, y la dualidad pequeño-grande en la que se mueven, proyectándose en los tres cerditos. Dice Bettelheim, en "*Psicoanálisis de los cuentos de hadas*", que el niño se identifica progresivamente en cada uno de los cerditos reconociendo la evolución de su identidad. Los tres cerditos representan los distintos estadios del desarrollo humano y el niño comprende que tenemos que despojarnos de nuestras primeras formas de existencia si queremos trascender a formas superiores. Otra historia que nos ha funcionado ha sido la del cuento "¡Mua!", en donde aparece un monito, llamado Gugu, que llora porque su mamá se ha ido a por comida. En él proyectan y elaboran sus angustias de separación y sus llantos. Por supuesto, narramos el cuento, lo contemplamos en diapositivas, cantamos la canción, jugamos, dramatizamos y vivimos su historia.

Rituales afectivos: canciones y juegos.

Cantar en grupo es un ritual de catarsis colectiva. A la vez, es un elemento socializador, ya que cantamos en grupo, compartiendo la palabra, el ritmo y la melodía. La canción de Gugu, el monito que lloraba porque "*su mamá se ha ido*", fue creada para ello. Los niños y niñas que lloraron al entrar son los que aún, al finalizar el curso, la recuerdan con más entusiasmo. También son importantes las canciones que se cantan mitad con la voz mitad con el cuerpo, en esta edad en la que la capacidad simbólica no está muy desarrollada y los esquemas motores se cuelan entre las medias palabras: "*Con un pie yo bailo*", "*Saco una manita*", etc. Los juegos en los que movemos el cuerpo son imprescindibles en este periodo en donde el lenguaje no es elaborado y permanecen aún los esquemas psicomotrices muy unidos al pensamiento.

Con juegos como "*Se parece a su mamá, o a su papá*", los chavales se cargan de seguridad al identificarse con sus progenitores, a la vez que hacen la proeza de entrar en un aro y saltar desde una silla, ("*cuando entra cuando sale, al subir v al bajar*").

Otro juego que funciona es el de "Los dedos van al colegio". Es un juego de dedos en el que cada uno se levanta para ir al colegio y llama al siguiente para que lo acompañe. Todos se van levantando a la llamada de los niños y niñas, menos el pulgar que es más dormilón y hay que gritarle más fuerte hasta que se levanta apesadumbrado. En este juego se proyectan cuando por las mañanas les cuesta salir del dulce nido.

Las sustancias afectivas

Llamamos sustancias afectivas al agua, al barro, la tierra, la plastilina, la pintura, etc. Estas sustancias son imprescindibles en un aula de infantil y sobre todo en el periodo de adaptación. Los niños con más dificultades se tranquilizan cuando tocan pintura, barro o agua con sus manos. Igualmente funciona tocar caracoles o lombrices de tierra. Hay algo en lo viscoso que obra milagro en el comportamiento de los niños y niñas con más dificultades. También tenemos en la biblioteca "la caja de los tesoros", en donde metemos objetos para tocar, acariciar y ver: telas, lanas, algodón, cristal, objetos brillantes, etc., y fueron muy utilizados en los primeros días cuando la necesidad de obtener sensaciones agradables era imprescindible.

La vida en el aula.

Cuando cuidamos a alguien nos cuidamos a nosotros mismos. Los muñecos y peluches que tenemos en la casita cumplen esta función de objetos en los que los niños y niñas se proyectan, mientras los cuidan, consuelan, obligan a comer, etc. Pero son los animales los que mejor sirven para ello porque tienen vida. Los caracoles, los pollitos, las ratitas, los gusanos de seda, etc. han ido entrando en clase y engancharo afectivamente a todo el alumnado. Los animales son elementos de comunicación de primer orden para aquellos niños y niñas que tienen dificultades de relación con los demás o un comportamiento algo revoltoso. La inquietud de los primeros días se calmaba cuando los caracoles acariciaban el alma de los chavales a través de sus pequeñas manos. Creo que la baba del caracol, las plumas de los pollitos, el cuerpo de los gusanos de seda y el pelo de nuestras ratitas, tienen algo que produce un efecto apaciguador, curativo y saludable. Por ello se hace necesario llenar nuestras aulas de seres vivos en esta etapa infantil.

Además, hemos aprendido con los animales en el aula procesos de alimentación, cambio, crecimiento, texturas, colores, formas, número, etc., pero siempre de forma afectiva, vivida, sentida. Lo más fácil de aprender es lo que llega al alma atravesando el cuerpo.

()Parte de este capítulo pertenece al artículo, publicado en catalán, «La conquista de la classe. El període d'adaptació», en Infancia n° 131, Marzo-Abril 2003.*

IMPLICACIONES EDUCATIVAS

"Quién conoce a los demás es listo. Quién se conoce así mismo, es sabio" LAO TSE: Tac, Te King, XXXIII. Igual que construimos esquemas cognitivos, debemos ayudar a construir esquemas sentimentales. Nuestra función es desarrollar ambas y, lógicamente, juntas.

No podemos hablar de sentimientos ignorando el cuerpo. Se siente a través de él, porque es el cuerpo el que siente. Luego debemos ejercitar el cuerpo unido a los sentimientos y expresar cuándo nos sentimos cansados, cuándo se acelera el corazón, cuándo sentimos frío o calor. Debemos trabajar el cuerpo no sólo con una finalidad física sino como parte indivisible del ser humano, sostén de los sentimientos, de lo psíquico, del alma. El trabajo físico implica la movilización de emociones a través del movimiento. Como dice ALEXANDER LOWEN, en su libro *La depresión y el cuerpo*, «trabajar la emoción es prevenir las depresiones posteriores tan usuales en nuestro mundo».

Es sabido que la actividad artística también es una forma de expresión de sentimientos. Así que no puede faltar en nuestras aulas, cada día, algo de música, baile, dramatización, pintura o manualidades; pero cada uno tiene una forma personal de expresarse, por lo que debemos ofrecer distintas posibilidades y técnicas de expresión. Sobre todo, debemos dejar un tiempo libre en la jornada escolar, con muchas posibilidades de acción, donde cada cual exprese, de la forma que desee, los sentimientos que les mueve.

Llamamos sustancias afectivas al agua, al barro, la tierra, la plastilina, la pintura, etc. Estas sustancias son imprescindibles en un aula de infantil y sobre todo en el periodo de adaptación. Los niños con más dificultades se tranquilizan cuando tocan pintura, barro o agua con sus manos. Igualmente funciona tocar caracoles o lombrices de tierra. Hay algo en lo viscoso que obra milagro en el comportamiento de los niños y niñas con más dificultades. También tenemos en la biblioteca "la caja de los tesoros", en donde metemos objetos para tocar, acariciar y ver: telas, lanas, algodón, cristal, objetos brillantes, etc., y fueron muy utilizados en los primeros días cuando la necesidad de obtener sensaciones agradables era imprescindible.

La vida en el aula.

Cuando cuidamos a alguien nos cuidamos a nosotros mismos. Los muñecos y peluches que tenemos en la casita cumplen esta función de objetos en los que los niños y niñas se proyectan, mientras los cuidan, consuelan, obligan a comer, etc. Pero son los animales los que mejor sirven para ello porque tienen vida. Los caracoles, los pollitos, las ratitas, los gusanos de seda, etc. han ido entrando en clase y enganchando afectivamente a todo el alumnado. Los animales son elementos de comunicación de primer orden para aquellos niños y niñas que tienen dificultades de relación con los demás o un comportamiento algo revoltoso. La inquietud de los primeros días se calmaba cuando los caracoles acariciaban el alma de los chavales a través de sus pequeñas manos. Creo que la baba del caracol, las plumas de los pollitos, el cuerpo de los gusanos de seda y el pelo de nuestras ratitas, tienen algo que produce un efecto apaciguador, curativo y saludable. Por ello se hace necesario llenar nuestras aulas de seres vivos en esta etapa infantil.

Además, hemos aprendido con los animales en el aula procesos de alimentación, cambio, crecimiento, texturas, colores, formas, número, etc., pero siempre de forma afectiva, vivida, sentida. Lo más fácil de aprender es lo que llega al alma atravesando el cuerpo.

Por otro lado, hay que comenzar a nombrar nuestros estados emocionales y a hablar de ellos. Es una forma, no sólo de desarrollar el lenguaje, sino, sobre todo, de conocernos mejor. En una pared de nuestra aula, junto a la alfombra, tenemos dibujos de niños y niñas que están tristes, alegres, enfadados y asustado. Muchos días señalamos cómo nos sentimos. Francisco viene algo agresivo y pega a un compañero. Necesita una justificación de su conducta y le ayudamos a buscar el sentimiento que ha provocado esta acción. Rápidamente nos cuenta que está enfadado porque ha soñado con un monstruo. Otro día levantamos la mano todos los que estamos alegres. Cuando alguien viene triste a clase señala la palabra de su sentimiento y se reconforta. Es posible estar triste, el estado de ánimo existe, tiene un nombre, luego es normal, es pasajero. Con actividades de este tipo pasamos de ser pura emoción a convertirnos en seres sensibles y pensantes.

Otra necesidad educativa es la de trabajar las polaridades de nuestra personalidad para aceptarnos como somos. Dice VIOLET OAKI-ANDER en su maravilloso libro *Ventanas a nuestros niños: «Una integración, reconciliación o síntesis de nuestros lados opuestos, positivo y negativo, es un requisito previo para un proceso de vida sano y dinámico»*. En este libro presenta una gran cantidad de actividades de expresión con las que podemos trabajar esta integración de sentimientos contrarios: amor/odio, triste/feliz, temeroso/confiado, bueno/malo, seguro/inseguro, débil/fuerte, etc. El libro de las fantasías es una excelente actividad para trabajar estos sentimientos (GÓMEZ MAYORGA, 1999).

Nuestra función es, por tanto, ayudar a los niños y a las niñas a que resuelvan sus problemas. Las prisas nos hace, a veces, cortar por lo sano, resolver de forma rápida y torpe. La construcción de

normas sociales requiere un tiempo para que sean los propios niños los que busquen soluciones de forma autónoma y asuman sus equivocaciones. El tiempo para educar es lento y pausado. En un mundo de eficacia y prisas, en donde el tiempo es oro, el castigo es la solución más rápida a un conflictivo. El dios Crono, una vez más, nos devora. Pero educar requiere saborear cada momento de un lento y apacible tiempo de convivencia, para que la razón madure y comprenda el conflicto. Educar es construir unos valores a través de nuestro entendimiento para que se traduzca en conducta. A veces, las prisas nos hacen imponer la conducta sin esperar el largo camino de la construcción de los valores.

Así mismo, debemos enseñar a manejar adecuadamente la tensión que provoca nuestros deseos. Hoy es una ardua tarea en un mundo hedonista en el que la voluntad ha desaparecido hasta de los tratados de Psicología como apunta Marina en su libro *El misterio de la voluntad perdida*. Aristóteles escribió que la Paideia era sobre todo educación del deseo. Hay personas incapaces de dominar el deseo y otras por el contrario, incapaces de desear nada (MARINA, p.109). Quizás en el punto medio esté la virtud, como dijo el gran especialista del deseo que fue FREUD: «*La decisión de cuando es más adecuado dominar las pasiones Y doblegarse ante la realidad, y cuando se debe atacar directamente al mundo exterior, constituye la clave de la sabiduría*» (Análisis Profano, 1926) En definitiva, es imprescindible hablar de los sentimientos. Ponerles nombre es una forma de controlarlos, porque las palabras son lazos que atan los sentimientos y no dejan que se desboquen. Demos nombre a lo que sentimos, hablemos de ellos y estaremos construyendo los cimientos de una personalidad estable y equilibrada. Bella y útil función del lenguaje, la de atar sentimientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERTTELHEIM, B. (1977): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, Crítica.
- BUCAJ, J. (2003): *El Camino de las lágrimas*. Barcelona, Grijalbo.
- BUCAJ, J. (2000): *Cuentos para pensar*. Barcelona, Grijalbo. BRUNER, J. (1997): *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- CASCÓN, P. y MARTÍN, C.(1995): *La alternativa del juego I y II*. Madrid,: Edupaz.
- DIEZ NAVARRO, M.C. (1995): *La oreja verde de la escuela*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- DIEZ NAVARRO, M.C. (1998): *Proyectando otra escuela*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- DIEZ NAVARRO, M.C. (2002): *El piso de debajo de la escuela*. Barcelona, Graó.
- FREUD, S. (1988): *Los textos fundamentales del psicoanálisis*. Barcelona, Altaya.
- GALEANO, E. (1989): *El libro de los abrazos*. Madrid, Siglo XXI de España Editores.
- GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia Emocional*. Barcelona, Kairós.
- GOMEZ MAYORGA, C. (1999): *Libros que hablan del cuerpo y del alma*. Cuadernos de Pedagogía, n° 281.
- GOMEZ MAYORGA, C. (2001): *La narración una forma de conocer*. Cuadernos de Pedagogía, n° 299.
- GOMEZ MAYORGA, C. y RUBIO CARMONA, M^a I (1998): *La violencia inventada*. Cooperación Educativa Kikiriki, n° 50.
- GOMEZ MAYORGA, C. (2003): *La conquista de la classe*. El període d'adaptació. En in-fan-ci-a, n° 131.
- LAING, R.D. (1960): *El yo dividido*. México, Fondo de Cultura Económica.
- LOWEN, A. (1982): *La depresión y el cuerpo*. Madrid, Alianza Editorial.

- MARINA, J. A. (1996): *El laberinto sentimental*. Barcelona, Anagrama.
- MARINA, J. A. (1997): *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona, Anagrama.
- MARINA, J. A. (1999): *El diccionario de los sentimientos*. Barcelona, Anagrama.
- NIETZSCHE, F. (1997): *Ecce Homo*. Barcelona, Ed. Comunicaciones.
- PFISTER, M. (1993): *El pez arco iris*. Barcelona, Ediciones Junior.
- OAKLANDER, V. (1992): *Ventanas a nuestros niños* Santiago de Chile, Cuatro Vientos.
- SARTRE, J. P. (1971): *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Madrid, Alianza Editorial.
- WATZLAWICK, P. (1993): *Profecías de autocumplimiento*. En WATZLAWICK, P. y Otros: *La realidad inventada*. Barcelona, Gedisa.

BIOGRAFÍA PROFESIONAL

Cristóbal Gómez Mayorga, natural de Almogía (Málaga). Es maestro de Educación Infantil en el colegio «*El Romeral*» de VélezMálaga y colabora en cursos de formación en los Centros de Profesores de la provincia.

Como dijo Tonucci, el aprendizaje se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala. Y mi biografía profesional ha estado marcada más por la teoría del caos que por los patrones lógicos de la racionalidad. No obstante, veo en ello la razón de mi crecimiento en la compleja tarea educativa.

Procedo de pueblo y bajo nivel económico con una imposibilidad de estudiar que el destino contradice. Algo accidental cambia todas las expectativas sobre mi vida: éramos mucho en caso y me meten en el Seminario. Esto me produce la empatía necesaria para comprender al alumnado más heterogéneo, ya que domino el idioma y la lógica de ambas culturas, rural y urbana. El seminario, me aleja de Dios y me acerca a los hombres, y a las mujeres, paradojas de la vida. Allí aprendí a interesarme por lo social y descubro el placer del estudio y el trabajo. Eran los tiempos del cambio. Todas mis lecturas de esa época fueron realizadas fuera del aula. De ello aprendo que es la cultura la causante de aprendizaje. Mis inquietudes de estudios fueron filosóficas pero la realidad se impone y hago magisterio. Quiero hacer Preescolar pero la ley me lo impide. Ser hombre me incapacita. Corría el año 1979, pero la Constitución aún era un trozo de papel. Estudio la especialidad de Ciencias sociales. Todo esto me enseña a tener una gran capacidad de frustración, otra capacidad necesaria para un buen profesor. De Magisterio creo que sólo aprendí de una cuatrimestral de un excelente maestro, que en vez de explicar, venía a diario cargado de papel continuo, pinturas, acetatos, etc. y nos hacía sentir el miedo escénico ante los compañeros; y de una profesora de Psicología, que nos hizo leer, comentar y discutir 13 libros, que no eran de textos. El resto de mi formación inicial fueron apuntes, apuntes y más apuntes. Después de años de paro, comienzo a trabajar en un colegio privado y me doy cuenta de mi ignorancia como maestro. Por ello entro en Pedagogía buscando curar mi magna ignorancia. En la Facultad aprendo bastante porque estudio la teoría desde las dificultades de la práctica diaria. Además, descubro la Pedagogía con mayúscula en personas como Miguel Ángel Santos, Ángel Pérez, Miguel Melero, Félix Angulo—. Desde que terminé estoy en el grupo de Investigación con Miguel Ángel Santos Guerra. Todo un lujo y una buena escuela de reflexión. Comienzo a trabajar de interino en la especialidad de Sociales y éstas son mis verdaderas prácticas y mi auténtico aprendizaje como maestro. Tengo la suerte de pertenecer a un Seminario Permanente en el que tomo contacto con el constructivismo de verdad, aquel que parte de las ideas previas de mis alumnos del día anterior. Gracias, Rafael, Lola, Pilar, Loli,... Soy maestro y pedagogo, pero la carrera más larga que he realizado ha sido la de opositor, ya que estuve 7 años, hasta que en 1993 las aprobé pro Educación Infantil, vengándome así del destino, que en su día no quiso que estudiara esta especialidad. Fueron largos años de frustración en los que oía al tribunal, cargado de realismo, decir que yo era un utópico.

Recuerdo a la presidenta de un tribunal a la que planteé un supuesto didáctico realizando unas diapositivas, decirme con sarcasmo que si me creía Buñuel. Seguí ganando capacidad de frustración. Los 7 años de interino fue mi mayor escuela porque aprendía desde la humildad. Desde que estoy en Educación Infantil, que así se llama ahora, me reúno con un grupo de trabajo desde el que reflexionamos sobre la práctica. Cuando nos desligamos de instituciones, hablamos de lo que hacemos y sentimos en nuestras aulas a diario y comenzamos a mostrarnos ante alguien como somos de verdad, comienza nuestra formación docente más verdadera. En un grupo de confianza es donde podemos mostrarnos como somos y analizar nuestras capacidades y nuestros límites. En este grupo he realizado el verdadero progreso como educador de Educación Infantil. Y es que la formación está donde se crean debates sin ceros, no desde el discurso sino desde lo que somos. Gracias a Soledad Aracama, Javier Serrano y Maribel Rubio por su generosidad. Cuando dejé el libro de texto asumí mi responsabilidad como enseñante. Ya no tenía tabla de salvación, era yo el que nadaba a cuerpo descubierto contra las olas en un extenso mar de soledad e incompreensión (perdón por la cursilería). Pero mi mejor aprendizaje docente me lo ha dado las dificultades de la práctica: como un niño con trisomía en una clase de 25 alumnos y alumnas de 3 años, un chaval con parálisis cerebral integrado en un aula de 4 y 5 años, una niña triste con problemática familiar de drogadicción y violencia, un niño «*superdotado*» que sufría enormemente porque quería ser como los demás, etc.

Mis lecturas han sido fundamentales para mi formación. Nunca he sabido distinguir si un libro era de literatura, filosofía o pedagogía. He aprendido más sobre educación en «*Todos los nombres*» de Saramago que en muchos tratados de Psicología de la Educación. Pronto comprendía que no eran mis técnicas didácticas las que educaban sino las relaciones que se establecían en mi aula. Así que dejé de leer libros de verdades absolutas y me encomendé a lecturas de incertidumbres: Nietzsche, Freud, García Calvo, Manuel Delgado, Foucault, Savater,... y, sobre la mesilla de noche, Eduardo Galeano. Sobre Educación Infantil, descubrí hace unos 15 años a M^a Carmen Díez y desde entonces aprendo de ella. Sus libros nos ilustran de la profundidad de lo cotidiano del aula.

Un buen aprendizaje ha sido la escritura de artículos para revistas como Cuadernos de Pedagogía, Infan-ci-a o Cooperación Educativa Kikirikí, que me han servido, mitad como terapia, mitad para organizar mis ideas y hacerlas compatibles con mi práctica. Comencé tímidamente a mostrar mis escritos a gente de mucha confianza con bastante pudor. Y es que escribir es desnudarse ante los demás, ponerse en juego. Pesaba sobre mí la idea aprendida en toda mi formación de que los que escriben son los académicos. Ahora, poco a poco me voy convenciendo de que no sólo puedo sino que tengo derecho a escribir lo que hago en mi clase porque esa es mi verdad. Aunque como dice mi compañero Juan Prado sigo dependiendo aún de los académicos buscando credibilidad en citas y biografías reconocidas. En definitiva, mi biografía profesional ha estado marcada por la incongruencia, el dilema, el conflicto, la contradicción, la complejidad, lo ilógico, lo incoherente, la duda y lo irracional. Todo ello ha creado la disonancia cognitiva que me ha ayudado a aprender, madurar y crecer. Así que creo, no soy modelo para nadie, ni puedo alumbrar camino alguno sobre la formación docente. Tan sólo transmitir la idea de que en educación uno no enseña sino que se da, y nadie puede dar lo que no es.

Artículos publicados:

GÓMEZ MAYORGA, C. (1996): Temáticas de Educación Infantil. Mural 340. N° I. Revista Educativa del CEP de la Costa del Sol. GÓMEZ MAYORGA, C. (1996): Arenas Fernández, Ma Gloria; Herrera Abril, Ma Amelia; Gómez González, Ma José; Torres Rosell, Ma Fernanda: Manual de uso. Cuadernos de Pedagogía, (251).

GÓMEZ MAYORGA, C. (1996-97): Mirar desde otro lado: la disciplina desde una perspectiva organizativa y simbólica. En Cooperación Educativa Kikirikí, n° 42, 43.

GÓMEZ MAYORGA, C. (1998): El patio dentro del aula. En Cuadernos de Pedagogía n° 266. Barcelona.

- GÓMEZ MAYORGA, C. y RUBIO CARMONA, Ma I. (1998): La violencia inventada. En Cooperación Educativa Kikirikí, n° 50. GÓMEZ MAYORGA, C.: «De la conquista del espacio exterior a la conquista del aire». En Cooperación Educativa Kikirikí, n° 52. M.C.E.P. Sevilla, 1999.
- GÓMEZ MAYORGA, C. (1999): Libros que hablan del cuerpo y del alma. Cuadernos de Pedagogía, n° 281.
- GÓMEZ MAYORGA, C. (2001): Deletrear el deseo de leer y escribir. Cuadernos de Pedagogía n° 302.
- GÓMEZ MAYORGA, C. (2001): La narración, una forma de conocer. Cuadernos de Pedagogía n° 299.
- GÓMEZ MAYORGA, C. (2001-2002): La escuela: un pedazo de vida. Cooperación Educativa Kikirikí, n° 62-63.
- GÓMEZ MAYORGA, C. (2002): Mirall màgic. Revista In-fan-cia, n° 126.
- GÓMEZ MAYORGA, C. (2002): Una grabadora, puente hacia la familia. En Cuadernos de Pedagogía n° 318.
- GÓMEZ MAYORGA, C. y DÍEZ, M. C. (2002) Els discursos del dir, del fer i del sentir. A la llum d'Eduardo Galeano. Revista In-fan-cia, n° 128.
- GÓMEZ MAYORGA, C. (2002): El aprendizaje de los Colores o la Construcción del Arco Iris. Revista Barbecho, n° 1 GÓMEZ MAYORGA, C. (2003): La conquista de la classe. El període d'adaptació. Revista In-fan-ci-a, n° 131.
- GÓMEZ MAYORGA, C. (2003): Los discursos del decir, del hacer y del sentir. Reflexiones a dos voces a la lumbre de Eduardo Galeano. Revista In-fan-ci-a, n° 80.
- GÓMEZ MAYORGA, C. (2003): De cintura para abajo. Revista Barbecho. Revista de Reflexión Socioeducativa, n° 3.