

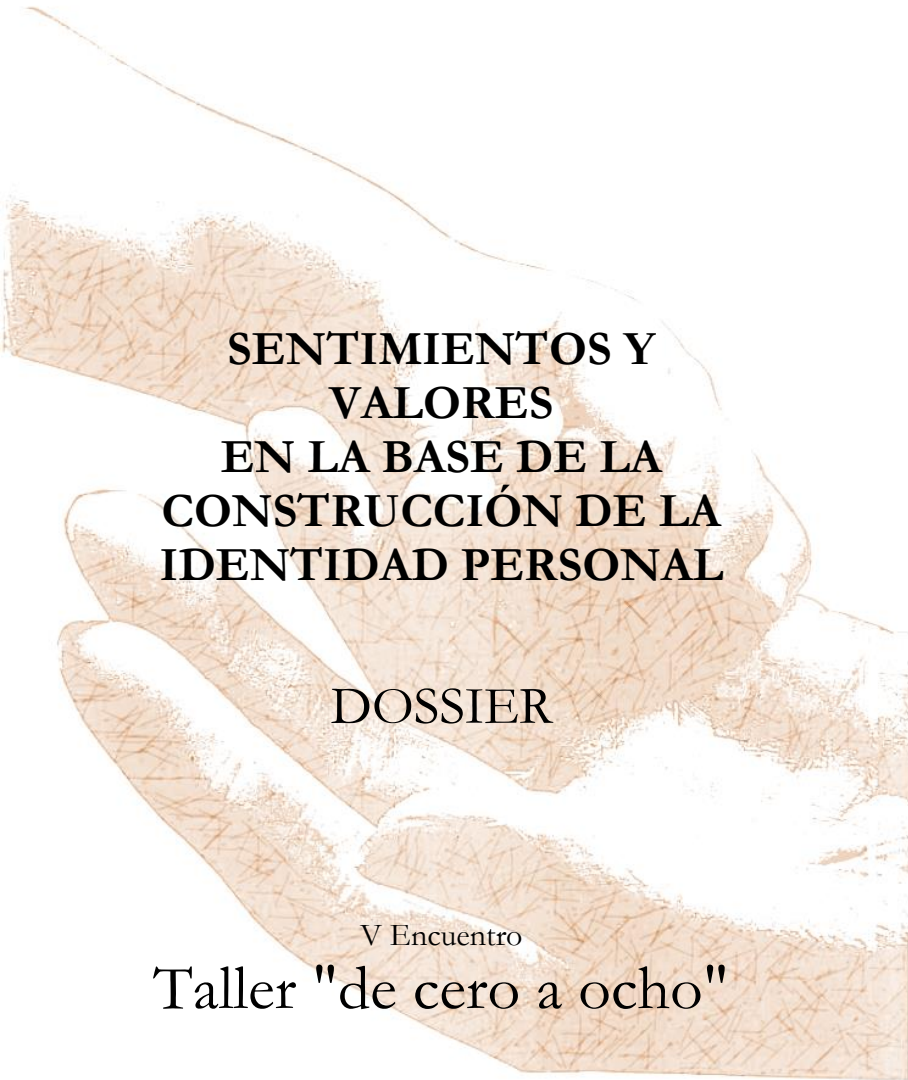
V Encuentro
Taller
“de cero a ocho”

DOSSIER

Sentimientos y Valores

Organiza: MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR

**Sentimientos y valores en la
base de la construcción de la
identidad personal**



**SENTIMIENTOS Y
VALORES
EN LA BASE DE LA
CONSTRUCCIÓN DE LA
IDENTIDAD PERSONAL**

DOSSIER

V Encuentro

Taller "de cero a ocho"

MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR



V Encuentro del Taller "de cero a ocho años"
Sentimientos y Valores
San Rafael (Segovia) 25, 26 y 27 de noviembre de 1.995
MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR



Índice

1.-Factores que intervienen en el proceso de construcción de la propia identidad:	1
B.-Factores relacionales	16
C.-Factores culturales	22
2.-La educación sentimental y de los valores	29
A.-La escuela como ámbito para la educación sentimental y de los valores.	30
B.-Nuestro planteamiento.....	31

Talleres de Investigación y Creación IV Encuentro del Taller “de 0 a 8 años”	35
Taller de Análisis de la Programación infantil de la televisión	36
Taller de análisis de la publicidad infantil en la televisión.....	44
Taller de Juegos	52
Juegos en grupo.....	54
Juegos recopilados	55
Juegos de confianza	58
Puesta en común: cada grupo un juego	60
Valoración del juego.....	61
Taller de Investigación de cuentos.....	63
Puesta en común de los Talleres	78
Experiencias Escolares	81
Los sentimientos y los valores en una clase de 2° de Primaria.....	82
La imagen portadora de valores	86
Creación de un fichero de juegos.....	87
Creación “La princesa de la luna”	88
Mi Jardín Secreto.....	92
Bibliografía sobre valores.....	94
Ficha técnica del Encuentro	95
Relación de asistentes al V Encuentro.....	96
Y para terminar.."La nube blanca".	99

1.-Factores que intervienen en el proceso de construcción de la propia identidad:

La construcción de la identidad personal es un proceso complejo en el que intervienen factores personales, experienciales, relacionales y culturales. Pero es complejo además, porque todos estos factores se interrelacionan y operan en cada momento a la vez.

Nosotras y nosotros al analizar cómo se produce esta construcción pasamos por el tamiz de nuestra propia experiencia, que sucede en un entorno cultural concreto que determina el modelo de ser.

No cabe duda que tenemos una identidad, que nos sentimos un ser, pero en relación a otra persona somos sin duda distintos, y la suma de esas identidades que nos dan los otros se filtra en el ser que nos sentimos ser.

A.-Factores individuales

A. 1.- El cuerpo como vehículo de identidad

El primer vehículo de identidad, de identificación y conocimiento de uno mismo es el cuerpo. Somos cuerpo. Las relaciones con lo otro y con los otros las establecemos a través del cuerpo y, así mismo, desde una perspectiva dialéctica, en esta relación vamos configurando los límites corporales de nuestra identidad.

En nuestro cuerpo nos reconocemos y somos. Además sentimos nuestro cuerpo, "Nuestro cuerpo es el único objeto que se siente a sí mismo" (Sartre), pero hablamos de un sentir que va más allá de las percepciones de los sentidos, que es además de material, psíquico, ya

que interioriza y reflexiona todas las vivencias corporales.

Nuestro cuerpo se mueve, se sitúa en el espacio, se relaciona. El cuerpo se convierte en medio de comunicación, reflejará las emociones y los sentimientos. Al movernos y relacionarnos corporalmente indicamos nuestra forma de sentir. Nuestro cuerpo no es solo el soporte para la expresión y la comunicación sino auténtica comunicación en sí mismo. Puede ocurrir que el cuerpo se utilice no para comunicar, sino como coraza para ocultar.

Los primeros años de vida son fundamentales en el proceso de construcción de la imagen corporal. Desde una edad temprana las niñas y los niños interiorizan modelos corporales que son un constructo cultural que les aporta su medio social y ello conlleva el rechazo hacia lo que no responde a esos modelos. En la construcción del modelo corporal intervienen factores de raza, sexo, ideal de belleza, rechazo de lo defectuoso, etc. El estereotipo imperante va a marcar el modelo de cuerpo ideal.

La aceptación del propio cuerpo es un factor fundamental de maduración y tendrá momentos claves en la adolescencia y en los procesos de envejecimiento. Las diferencias con el estereotipo se pueden vivir como agresiones al no aceptar la diversidad.

La relación corporal con la figura de apego va a ser determinante en la construcción de una identidad sana. Parece que los bebés que crecen sin relación corporal con adultos que les manifiesten cariño, tienen dificultades en su desarrollo posterior, no solo en su relación afectivo-corporal, sino en su desarrollo intelectual. Las caricias son pues además de placenteras, fundamentales para el desarrollo. La inteligencia es también inteligencia emocional.

El entorno cultural determina que caricias son lícitas, quién puede hacerlas y recibirlas y en qué circunstancias. Se van construyendo así los límites: se van delimitando las zonas corporales a acariciar, a los varones se les limita el contacto corporal más que a las mujeres, etc.

En la escuela los niños y niñas pequeños, a través de los juegos físicos y del juego simbólico utilizan el contacto físico y las caricias de forma más natural. A medida que se hacen mayores necesitan la

complicidad de la persona adulta, disfrutan del juego corporal, pero necesitan una justificación externa.

En general, la escuela no asume el cuerpo más allá de lo descriptivo y funcional. En cambio, con la escolarización cada vez más temprana y la reducción de los ámbitos de relación que esta situación conlleva, la escuela puede convertirse en un medio en el que se plantee la importancia del cuerpo como vehículo de identidad y como medio de relación y disfrute.

El contacto físico tiene que plantearse como un derecho. Dados los condicionantes con los que nos encontramos, observamos que una caricia o un beso pueden transformarse en una agresión.

Conocer todos estos elementos, revalorizar el cuerpo, respetar las situaciones y las vivencias de los demás tienen que ser una tarea de reflexión constante en la escuela.

A.2. -La identidad sexual y la sexualidad infantil

Un tema clave en la construcción de la propia identidad es la construcción de la identidad sexual. De nuestra experiencia con las niñas y los niños pequeños vemos que es más temprana la diferenciación en función del género que en función del sexo, y que una se solapa sobre la otra.

La asunción del propio sexo no se puede separar de la construcción del género. Aprendemos a ser niños o niñas de acuerdo con el modelo estereotipado que se nos impone. Es el grupo social el que asigna la identidad sexual y el rol de género y el que va a exigir una serie de comportamientos diferentes según se trate de un niño o de una niña.

Por lo que se refiere a la sexualidad infantil, ha sido un tema tabú, y aún lo sigue siendo en algunos contextos familiares y escolares.

El planteamiento de la sexualidad infantil en nuestra cultura ha estado condicionado por la valoración de la infancia desde la perspectiva de las personas adultas, negando la existencia de la sexualidad infantil y considerando perversiones sus manifestaciones. Dado que

la sexualidad adulta se ha sometido también a restricciones, orientada a la procreación a las niñas y a los niños se les intentaba preservar ante el posible interés sexual.

Es evidente que los niños y las niñas, a las diferentes edades, los y las adolescentes, las personas adultas o mayores, tienen intereses sexuales y expresan en determinadas conductas su sexualidad. Desde el nacimiento puede hablarse de capacidad fisiológica y psicológica para obtener placer en el contacto piel a piel.

Pero la sexualidad no es igual en los niños y niñas que en las personas adultas; es decir, la sexualidad cambia con la edad, teniendo en cada período de la vida sus características propias.

La sexualidad infantil tiene características en común con la sexualidad adulta, pero también grandes diferencias.

Además de la diferencia en el desarrollo de los órganos genitales y de las diferencias hormonales hay otras diferencias:

- Las sensaciones de placer sexual no son específicas y los niños y las niñas no suelen atribuirles un significado sexual.

Los estímulos externos que tienen para las personas adultas un significado erótico no son objeto de atracción sexual. La atracción hacia otras personas es más afectiva que sexual. Los estímulos táctiles sobre el propio cuerpo tienen mayor poder evocador de respuestas fisiológicas sexuales. La excitación ante estímulos visuales o auditivos es poco frecuente.

- La orientación del deseo sexual no se especifica hasta la pubertad-adolescencia.

A las niñas y a los niños les es más difícil aún que a las personas adultas distinguir entre los deseos y sentimientos específicamente sexuales y los deseos y sentimientos afectivos, de forma que en la infancia la sexualidad no solo está mediatizada por los afectos sino que, es prácticamente imposible distinguirla de éstos.

- Las actividades sexuales infantiles pueden basarse en motivaciones muy distintas a las de las personas adultas.

- Los niños y las niñas pueden buscar explícitamente el placer sexual, son las conductas de masturbación, en las que se estimulan provocando respuestas fisiológicas y psicológicas claramente sexuales.

Para el desarrollo de la sexualidad son muy importantes las relaciones con la figura de apego, en los dos primeros años de vida. El apego es un vínculo afectivo que implica sentimientos (seguridad, bienestar, angustia por la separación o la ausencia, etc.) conductas (búsqueda de caricias y abrazos, de comunicación oral, etc.) y un conjunto de expectativas (esperan de la persona adulta determinados comportamientos)



Si un niño o una niña no disponen de figuras de apego durante la infancia es imposible que supla esta carencia ya que solo en este período de vida tienen lugar estas formas de interacción.

Los vínculos afectivos van a mediatizar la sexualidad para toda la vida pero en la primera infancia mucho más.

El apego es importante para la sexualidad porque es en esta relación donde aprendemos a tocar y ser tocados, mirar y ser mirados, comunicar y entender a los demás, todos ellos elementos esenciales en el intercambio sexual.

Posteriormente el contacto corporal va disminuyendo con la adquisición de mayor autonomía. Surgirán situaciones de conflicto (período de dos a seis años) al tener que aceptar la presencia de otros y otras, con los consiguientes problemas de celos, el descubrimiento de las diferencias anatómicas, de los roles y la curiosidad sexual que

puede encontrar o no respuestas adecuadas, la reacción de las personas adultas ante sus conductas sexuales.

En la escuela también recogemos muchas situaciones en las que los niños y niñas manifiestan su sexualidad y se interesan por conocer aspectos de la misma. En general no es un tema que se atienda (apenas en la pubertad) y generalmente en los aspectos más descriptivos que específicamente sexuales. Reflexionar sobre esta realidad de la infancia y contribuir a su feliz desarrollo tiene, necesariamente, que incluirse en las tareas de la escuela.

A.3.-El propio nombre

Nuestro nombre nos identifica, de tal manera que al ser nombrados nos sentimos ser. Necesitamos tener un nombre y ser nombrados. Tener un nombre es tener una historia, una referencia vital de ser y aún de saber. Decimos "no sabe escribir ni su propio nombre", para identificar la ignorancia, la incapacidad. Como maestras y maestros sabemos de la importancia de la escritura del propio nombre, de ese referente personal, del ese conjunto de símbolos que lo integran, que se convertirá en alfabeto básico de lo primero que se escribe. Nuestro nombre escrito, la firma, es un rasgo de identificación personal que más que representarnos nos hace ser y actuar aún lejos de nuestra presencia.

El nombre tiene un contenido cultural, en él se recogen elementos de nuestra historia familiar y del entorno cultural concreto. El nombre y los apellidos establecen señas de identidad de grupo social, de nacionalidad, de raza.

Por lo que se refiere a la escuela, la utilización del nombre, o del apellido (con afán de despersonalizar algunas veces), la actitud al nombrar, el tono que empleamos al hacerlo, suponen una forma de dar presencia o de negar, de manifestar afecto o rechazo, que hemos de tener en cuenta, sobre todo en los primeros años de escolarización, en los que se va creando ese ser social que somos.

A.4.-Sentimientos y emociones

El sentimiento es algo vivencial (que se experimenta), que tiene componentes corporales (físicos) psicológicos (de introspección), sociales (se aprende y siente frente a otros y otras) y culturales (se expresa y se vive de forma distinta en unos espacios y otros en unos tiempos históricos u otros).

Los sentimientos son construcciones humanas complejas que dependen de muchos elementos, aunque podríamos definirlos como estados de ánimo y reflejos del pensamiento.

Se producen en nuestro interior y pueden expresarse o no, al contrario de las emociones que suelen tener una expresión corporal. Estas pueden reflejar un sentimiento profundo o ser simple respuesta ante algo que nos conmueve en una circunstancia concreta.

Últimamente hay mucho interés en conocer cómo se construyen los sentimientos, se investiga sobre la inteligencia emocional. Parece ser que las emociones y los sentimientos son piezas claves en el desarrollo, no solo en los aspectos sociales sino Intelectuales. En cualquier caso sabemos, de nuestra propia experiencia en la escuela, de la trascendencia en el desarrollo del medio afectivo, de la necesidad de equilibrio emocional y de las ventajas de la seguridad afectiva.

No siempre se le ha dado a los sentimientos la misma importancia. Tradicionalmente se les enfrenta a la razón, considerando a ésta como elemento definitorio del ser humano que le ha hecho evolucionar y desarrollarse. Y, desde el punto de vista del género se significaba a los hombres como seres de razón y a las mujeres se las definía más por los sentimientos.

A lo largo de la historia y en diferentes culturas los sentimientos se viven y se expresan de diferente forma, así la amistad, la maternidad o el amor de pareja han evolucionado, se viven de distinta forma en nuestro momento histórico que se vivieron en épocas pasadas. Además existen diferencias según el área cultural y religiosa.

En nuestra área cultural occidental ha sido trascendental para la consideración de los sentimientos la evolución del papel de la mujer

y la revalorización de los valores "femeninos" que cada vez se asumen más como valores humanos.

En los tiempos actuales en los que la comunicación entre diferentes culturas es cada vez mayor se pueden dar nuevas relaciones humanas basadas en la igualdad y la reciprocidad.

Una parte fundamental de los sentimientos es su expresión que pone en relación a la persona que siente con las otras hacia las que siente, de forma que se produce una interacción que permite la comunicación y la evolución de los sentimientos.



En general reconocemos algunas dificultades para la expresión de los sentimientos. Parece que se constata que a mayor grado de desarrollo en las sociedades hay menor grado de relación corporal y menos expresión de los sentimientos. Así mismo en las personas adultas se producen menos manifestaciones de sentimientos que en los niños y niñas y los varones reconocen mayor dificultad en sus expresiones.

Por lo que se refiere a las niñas y a los niños, podemos suponer que las conductas emocionales se aprenden de las personas adultas por imitación e identificación, tanto en los aspectos conductuales como en los de manifestación corporal de los sentimientos. Adjudicamos una expresión física a los sentimientos y emociones y un determinado comportamiento en función del papel sentimental que se nos asigna. Así en el teatro y en el cine podemos identificar el papel que corresponde a cada personaje a través de las expresiones y conductas que intencionalmente se expresan, en la vida todo es más complejo pero ocurre algo así.

En edades tempranas la expresión es más corporal. Las personas adultas actuamos motivando o recortando las caricias, forzándolas algunas veces (obligando a besar, por ejemplo) o rechazándolas.

En el ámbito de los medios de comunicación aparecen modelos de expresión de los sentimientos y continuamente se nos mueve a una reacción emocional, trivializando muchas veces los sentimientos. La publicidad utiliza mecanismos para desencadenar emociones diversas, con una intencionalidad puramente comercial.

Durante la etapa infantil, en la escuela hay una mayor permisividad para la expresión de los sentimientos y emociones, aunque no una intencionalidad educativa. Progresivamente la expresión se hace menor, incluso se reprime y, algunas veces, hasta se ridiculiza. Sin embargo parece importante retomar estos aspectos y ayudar a las criaturas a reflexionar sobre ellos.

Un aspecto que parece importante es el de la construcción de un marco de seguridad que tendrá componentes afectivos y también normas y límites que orienten las conductas. Los límites que se le plantean a las criaturas dependerán de los valores y de la visión del mundo que tenga la familia o la escuela, pero son necesarios como marco para el desarrollo. Los límites son un ámbito de seguridad y de transgresión, a partir de ellos se pueden comprender las normas o modificarlas.

La sociedad actual se ha hecho más compleja, las situaciones familiares se han diversificado, no nos sirven los códigos de conducta heredados. En esta situación las familias jóvenes se ven inmersas en contradicciones que no siempre son capaces de solucionar con consecuencias para los niños y niñas que no ven claros los límites y pueden desorientarse, desarrollando conductas que expresan carencia de un código moral.

La escuela tiene que afrontar también este problema. Solo en grupo, con otras personas, podemos generar las normas y retomarlas, asumir responsabilidades y dar cuenta de ellas. Este es el gran valor de la escuela que no podemos desperdiciar. La asamblea, el trabajo cooperativo, el desarrollo de normas comunes, adquieren un sentido orientador, generador de valores muy importante.

En la escuela el ámbito de lo lúdico puede ser útil para el aprendizaje de lo que se sale de la norma, para la transgresión de lo establecido, para comprenderlo y valorarlo.

El sentimiento de culpa es un elemento fundamental de control del mundo de los sentimientos y de control de la actuación de las personas. Es un mecanismo que se aprende y se utiliza en todos los ámbitos sociales.

El reproche excesivo y la explotación de la culpa pueden crear inseguridad y deteriorar la propia imagen. Este mecanismo se utiliza en la escuela tanto de forma explícita como implícita; por ello es necesario que reflexionemos sobre ello, desde una vertiente educativa positiva, generando actividades de análisis de las conductas e integrando los errores de forma responsable.



A.5.-El concepto de autoestima

No cabe duda que conocernos a nosotros mismos es imprescindible para ordenar nuestra propia vida. El autoconocimiento se puede definir como " el esfuerzo para saber lo que sentimos, lo que deseamos, lo que nos impulsa a actuar, lo que creemos necesitar, lo que pensamos y las razones que tenemos, los valores que aceptamos

y defendemos y, en definitiva, quiénes somos ante nuestros propios ojos" (Josep María Puig, miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral, G.R.E.M.). En este esfuerzo tenemos en cuenta nuestro pasado y nuestro futuro, nuestra historia biográfica y nuestro proyecto de vida. El autoconocimiento tiene tres dimensiones: la propia identidad, la autoestima y la autoconstrucción y tres áreas de desarrollo: el autodescubrimiento, la autoposición ante la relación interpersonal y la autoposición ante la realidad macrosocial (tomado de Monserrat Payá Sánchez también perteneciente al G.R.E.M.)

El autodescubrimiento es la expresión y toma de conciencia de cómo somos y qué queremos, es decir, de los propios sentimientos, gustos, temores, etc.

El área de autoposición ante la relación interpersonal analiza nuestra postura en la relación con el grupo de iguales, en la familia y con todas aquellas personas próximas y relevantes (cómo nos relacionamos y cómo tendríamos que hacerlo).

La autoposición ante la realidad macrosocial nos descubre los propios principios, las controversias entre valores, etc., que se plasmarán en opiniones, actitudes y acciones concretas ante la problemática social.

El concepto que tengamos de nosotros mismos determina nuestra conducta, nuestro pensamiento y las reacciones emocionales en los conflictos e influye, por tanto, en las relaciones interpersonales.

Con la palabra autoestima queremos significar el sentimiento positivo que nos hace sentirnos a gusto en nuestra propia piel, nos referimos a la valoración de nuestra propia persona, a nuestra capacidad de responder, con cierto éxito, a las diferentes situaciones que se nos presentan en la vida, a querernos a nosotros mismos.

No cabe duda de que el reconocimiento de nuestras posibilidades y de nuestras dificultades y defectos forma parte del equilibrio necesario para vivir. La capacidad de superar las frustraciones forma parte de la autoestima.

La autoestima se construye en relación a los demás, sobre los

datos que recogemos en nuestras relaciones sobre nuestras capacidades, sobre nuestros defectos y virtudes, sobre nuestras conductas. La familia tiene, una vez más, un papel determinante en esta construcción, al ser el primer espejo donde mirarse, donde reconocerse como querido, como alguien importante. Pero las familias se enfrentan a una realidad cambiante, que mejora en algunos aspectos, pero que nos sitúa ante nuevos problemas. Hemos dejado el autoritarismo férreo y nos encontramos que la permisividad tampoco nos sirve, al dejarnos sin límites ni orientación. La comunicación en la familia es cada vez menor. Por otro lado nos encontramos con situaciones de desatención frente a otras de superprotección. Empezamos a ver la necesidad de recuperar valores como la disciplina, la autodisciplina, el esfuerzo, la capacidad de negar.

En la escuela hemos empezado a darnos cuenta de la importancia que la construcción de la autoestima tiene para la dinámica de las relaciones, en la actitud ante los aprendizajes y tareas escolares, en el éxito en la tarea educativa.

No cabe duda de que, tanto en la familia, como en la escuela, hemos retomar el tema y buscar caminos que nos orienten.

No es fácil responder a la pregunta ¿Cómo educar la autoestima?, pero intentaremos buscar algunas pautas que nos orienten:

- Aceptar a las criaturas, valorándolas de una manera equilibrada, mostrándoles afecto.
- Buscar el equilibrio entre la necesidad de construir una identidad independiente y los límites necesarios de seguridad física y psicológica.
- Reforzar lo positivo, haciendo comprender a las criaturas sus capacidades, reconocer los logros, sin excederse en los elogios.
- Analizar lo negativo, ayudar a comprender los sentimientos y las conductas negativas, mostrando que también las personas adultas tenemos muchas cosas que superar.
- Apoyar en las dificultades y fracasos.

El contexto para la educación en la autoestima es un contexto de comunicación, en el que las personas adultas hemos de hacer el esfuerzo por escuchar a los niños y niñas, observar más allá de sus palabras y conductas, descubriendo los sentimientos que éstas expresan. En la escuela hemos de desarrollar recursos, en forma de juegos de simulación, a través de los textos libres, a través de los cuentos, de las imágenes, etc. para ayudar en la expresión de lo que las niñas y los niños sienten.

El lenguaje es un poderoso instrumento en la construcción de la autoestima. En las formas de expresión que utilizamos, en el tono, en la actitud, estamos reflejando la identidad que damos a los niños y niñas, continuamente estamos haciendo juicios, no sobre las acciones sino sobre las personas. El lenguaje de la autoestima ha de tener en cuenta:



- No puede contener un juicio, ha de describir la situación, no juzgarla, menos aún hacer un juicio de la persona ante una simple situación.
- Ha de comunicar un sentimiento, el que nos ha provocado la situación, de forma que las criaturas conozcan el efecto de sus acciones, dándoles a conocer lo que se espera de ellos.
- Ha de reconocer el sentimiento del niño o niña ante la acción, que sepa que comprendemos como se siente, que se sepa comprendido.
- Los elogios han de expresar el reconocimiento de lo que

consideramos bien, pero no podemos utilizar el elogio excesivo.

- Es necesario corregir las conductas utilizando expresiones razonables, que faciliten la reflexión.

La disciplina es necesaria para la autoestima. El conocimiento de los límites genera un marco de seguridad. Los niños y niñas que no tienen disciplina tienen menos autoestima y son más dependientes al carecer de referencias que les orienten. Las normas son imprescindibles. Como personas adultas tenemos la obligación de fijar límites y colaborar con las niñas y los niños en la elaboración de sus propias normas. Las normas que aplicamos como personas adultas han de ser justas, obedecer a una necesidad, y predecibles. Si las normas son arbitrarias no sirven al objetivo de la autoestima



Las niñas y los niños tienen que aprender que sus conductas tienen, a veces, consecuencias negativas lo que nos obliga a buscar estrategias para que comprendan esas consecuencias (no puede ser que hagas lo que hagas no pase nada). A la hora de retomar una conducta negativa hemos de plantear acciones de regulación razonables (no castigar porque sí), las acciones que pidamos han de tener relación con la que se quiere corregir, deben tener proximidad

en el tiempo y nuestra postura ha de ser congruente (no servirá amenazar y sermonear si no hacemos nada).

El hacer que las niñas y los niños experimenten las consecuencias de sus actos les enseña a asumir la responsabilidad de lo que hacen. El asumir la responsabilidad mejora el control de uno mismo y, por tanto, la autoestima.

La autonomía es esencial para la autoestima. A mayor autonomía, mayor autoestima. La responsabilidad ante las tareas, la capacidad de elegir, la independencia nos da confianza en nosotros mismos. Cuando trabajamos cada uno de estos aspectos estamos trabajando en la mejora de la autoestima.

Por último hemos de tener en cuenta que la autoestima requiere un regulador moral, los valores, que darán la medida del éxito, un sentido a las metas que nos planteemos en la vida, que nos indicarán lo que nos hace importantes, que nos ayude a valorarnos por lo que somos y hacemos y no por lo que poseemos, que regule nuestro poder para vivir mejor con los y las demás y no frente a ellos.

La escuela ha de convertirse en un contexto para la autoestima. Contamos para ello con el hecho trascendental de que es en la escuela donde el niño y la niña se sitúan por primera vez en un grupo de iguales. El gran valor que el grupo tiene como regulador de la autoestima es fundamental. Es en el grupo donde contrastamos nuestros sentimientos y acciones, donde podemos valorarlos. En grupo se construyen las normas que orientaran el trabajo en la escuela, al responsabilizarnos de tareas que repercuten en los demás, nos hacemos valiosos para el colectivo. En el grupo hay otros y otras con los que "medirse", con los que colaborar, con los que enfadarse, con los que sentir celos, etc. Solo en el grupo podemos regular y retomar nuestras conductas. La cooperación en las actividades, el reparto de las tareas la elaboración de normas, la crítica constructiva en el marco del grupo nos hace ganar autonomía.

El papel de los maestros y maestras es fundamental para controlar las perversiones que puedan hacer que el grupo desintegre o desvalore a algunas personas con problemas para su autoestima. El valor del grupo estará en integrar a cada uno y cada una aceptándolo con sus capacidades y dificultades, al descubrir el valor de la cooperación. No podemos olvidar además que hemos de mostrar coherencia personal porque somos un modelo de conducta.

Otra tarea importante es la de orientar a las familias en estos temas que no siempre conocen, colaborando en la educación de las criaturas de forma coherente.

B.-Factores relacionales

B.1.-Las relaciones en el ámbito de la familia

Hemos visto en el capítulo anterior la trascendencia del medio familiar en la construcción de la identidad corporal, de la identidad sexual, de la autoestima. Las relaciones en el medio familiar, durante los primeros años de vida van a determinar el desarrollo y la vivencia de los sentimientos para toda la vida. Parece que la historia sentimental depende de las primeras vivencias que, en general, se establecen en el seno de la familia. Cuando la crianza se realice fuera de un medio afectivo, por ausencia de la familia (o porque esta no ejerza su papel afectivo) o de otras personas vinculadas afectivamente las consecuencias serán graves para el desarrollo en general.

Las primeras experiencias emocionales y sentimentales, se establecen con la o las figuras de apego, a través de la espera previa al nacimiento, los cuidados, la alimentación y la higiene, las caricias y la comunicación oral. Todos estos mecanismos de comunicación e intercambio afectivo son imprescindibles.

Tradicionalmente la figura de apego ha sido la madre, aunque en nuestros grupos sociales actuales, este papel puede desempeñarlo el padre u otra persona adulta. En cualquier caso esta relación de apego es fundamental en el desarrollo futuro.

La evolución del modelo familiar, hacia la familia nuclear, en sus diversas formas, ha modificado el ámbito de las relaciones. Muchos niños y niñas no tienen hermanos y tienen pocas posibilidades de relación con otros familiares.

En muchas ocasiones ocurre que el cuidado de los hijos e hijas ha de delegarse al realizar la madre trabajos fuera de la casa, introduciéndose otra persona en la relación. Muchas abuelas realizan tareas

de cuidado estableciéndose con ellas la relación de apego. Puede ocurrir que se den contradicciones entre el modelo personal sentimental de las abuelas y el del padre y la madre.

La pertenencia a una u otra familia ha podido ser motivo de rechazo en algunos ambientes sociales (madres solteras, parejas homosexuales, etc.) con consecuencias importantes para las criaturas.

Aunque podemos suponer que caminamos hacia una mayor tolerancia, en la aceptación de los diferentes modelos, dependerá de las concepciones y valores del medio social el que sea más o menos aceptados.

El factor socioeconómico y cultural influye, en cuanto que condiciona las expectativas familiares respecto a los jóvenes, puede contribuir a generar modelos personales y valoraciones distintas de la educación sentimental o de la expresión de los sentimientos. En principio podemos pensar que en cualquier ambiente socioeconómico y cultural pueden darse relaciones familiares equilibradas que puedan constituirse en ámbito para la educación sentimental, siempre que se transmitan unos valores claros sobre los que construir la personalidad independiente de las criaturas.

En cualquier caso, la figura de la madre ha sufrido un cambio importante derivado de la incorporación de la mujer al mundo del trabajo y del cambio de modelo cultural, con una participación mayor de la mujer en el ámbito de lo público. Para muchas mujeres es motivo de conflicto el desarrollo de su actividad profesional con el de su papel de madre, generando sentimientos de culpabilidad al contraponerse sus expectativas personales al modelo en el que han sido educadas, claramente orientado a la maternidad como tarea primordial.

Por otro lado, tanto a las mujeres como a los varones, nos faltan referencias para la crianza de los hijos e hijas. En generaciones anteriores el contacto con niños y niñas de todas las edades, el cuidado de las criaturas por parte de los niños y niñas mayores, ponía en contacto a unas generaciones con otras y aportaba una cierta experiencia de crianza. En principio se suponía que cualquier mujer sabía asumir

la atención a los hijos e hijas y las cosas sucedían con cierta naturalidad. Hoy estas referencias apenas existen para las parejas jóvenes, y las madres y padres (todavía fundamentalmente las madres) se enfrentan al cuidado y educación de las criaturas con cierta desorientación. Desde diferentes ámbitos se les dan pautas de cómo hacer (las abuelas, el pediatra, las maestras, la publicidad,...) llegándoles mensajes que no siempre son coherentes.

Ocurre además que el modelo de madre y de padre ha cambiado, no se acepta el modelo autoritario anterior, pero faltan referencias para un nuevo modelo.

La presencia o ausencia de hermanos y hermanas en el medio familiar, supone tener o no tener una relación afectiva y experiencias de relación importante, los celos y su superación, la protección, imitación de conductas, etc., tanto para los hermanos y hermanas entre sí como en relación con los padres.

Por lo que se refiere a la educación de los sentimientos, hasta ahora se le ha supuesto a la madre el papel de transmisora del mundo de los afectos, de los sentimientos, reservando para el padre el papel de control en la disciplina familiar.

Podemos decir que hemos de construir un modelo que se constituye en un marco de seguridad física y psicológica, el que la madre y el padre, la madre o el padre, o las personas adultas que se ocupen de la crianza cooperen en la misma generando relaciones sentimentales sanas.



B. 2.-La escuela como ámbito relacional

La escuela es el primer contexto social, del ámbito de lo público, en el que participan todos los niños y niñas en nuestra sociedad. Además de los objetivos que explícitamente planteamos, independientemente de las características concretas de cada escuela, ésta es un grupo social que sitúa a las criaturas con otras iguales, con otros niños y niñas mayores y menores en edad y con personas adultas, que en principio, se plantean una intencionalidad educativa. El hecho de constituirse en un contexto para las relaciones le da a la escuela un valor añadido y la convierte en un lugar importante para la construcción del mundo de los afectos.

Desde un punto de vista tradicional, la educación de los afectos y la expresión de los mismos, se ha reservado al ámbito de lo privado. La escuela no se ha ocupado, hasta ahora de la educación sentimental. Con la escolarización de las criaturas, cada vez más jóvenes, con el descubrimiento de la trascendencia del mundo de los sentimientos y emociones en el desarrollo global de las personas, se ha generado una nueva preocupación hacia estos temas, aunque falte, en general, un planteamiento pedagógico y un desarrollo metodológico que la integre como contenido en nuestros currículos.

En la organización escolar se dan sistemas de relación diversos: el grupo-clase de semejantes en edad, los grupos mixtos de edad que se dan en situaciones menos organizadas y la comunidad escolar considerada como una unidad.

En principio nos parece que el más influyente es el grupo-clase (de semejantes en edad, aunque diversos), en el que se organizan las diferentes situaciones de la actividad escolar y en el que se establecerán vínculos afectivos bastante fuertes, mayores cuanto más jóvenes son las criaturas, tanto entre los niños y niñas entre sí, como con la persona adulta que realiza el papel de maestra. En principio, en este grupo, independientemente de que lo controlemos o no, de que lo valoremos o no, se van a dar relaciones diversas y diversos sentimientos: amistad, celos, envidias, admiración, sumisiones, etc y se

producirán situaciones de gran contenido afectivo que condicionaran la actividad escolar.

Sabemos de la importancia que tienen la interacción entre iguales en la construcción de los conocimientos y podemos deducir que esta interacción es también un factor fundamental en la construcción de los sentimientos y en el control emocional.

Además la necesidad de afecto es una necesidad básica y la seguridad afectiva es imprescindible para el desarrollo exitoso de la vida escolar.

El situarse en grupo facilita el proceso de identificación. En el grupo se validan las conductas, se contrastan y se prueban los afectos, ejerciendo éste un papel de control y de regulación. En el grupo confrontamos deseos y afectos, sufrimos la negación y el rechazo, gozamos la aceptación y el afecto, aprendemos tanto la frustración como la alegría de sentirnos queridos. En este equilibrio inestable vamos construyendo nuestro ser social.

En el grupo-clase la presencia del maestro o maestra, sus actuaciones y la relación afectiva que con él o ella se establezca es también un factor importante. En general se ejerce un papel regulador, orientador, de referencia y seguridad afectivas.

Los grupos mixtos, con diferencias de edad y menos organizados, que se dan en situaciones menos controladas (recreos, entradas y salidas y fiestas, por ejemplo) ayudan a los niños y niñas a establecer nuevos contrastes y les dan nuevas pautas de conducta, basadas en la imitación de los mayores a los que dan una mayor autoridad y poder. Además, se van a producir relaciones de cuidado, de afecto, de protección y ayuda (o sus contrarias) que también son factores de aprendizaje.

Por lo que se refiere a la comunidad escolar, a la escuela como entidad social más abstracta, existe un mayor dominio y control de las relaciones por parte de las personas adultas y estas son más regladas y menos vinculadas a los afectos, tienen un carácter más funcional y están más alejadas de la visión de las niñas y los niños. No obstante se transmiten ideas sobre ellas que sí tienen un contenido

de valor: la existencia de personas con poder, el ejercicio de la autoridad compartida o no, la regulación exterior de los castigos, la presencia de las madres y padres, etc. Las relaciones que manifestamos entre las personas adultas van a ser otro mecanismo de transmisión de modelos.

C.-Factores culturales

C. 1.-Los valores

Lo que somos, lo que sentimos es el resultado de una construcción que tiene que ver con nuestras experiencias personales, tanto las que dependen de factores individuales, como las que tienen lugar en los diferentes grupos humanos de los que formamos parte. Es el resultado, además, de las concepciones culturales que han elaborado esos grupos a lo largo de la historia y que recogemos en forma de modos de hacer, costumbres, tradiciones, modelos de vida, valores, actitudes, etc.

Las personas somos los únicos seres vivos con capacidad para la elección de valores y la elaboración de normas morales. La construcción de los valores está ligada al desarrollo de la persona.

Nuestro contexto histórico se caracteriza por la gran diversidad de valores, a veces enfrentados (etnocentrismo, individualismo, intolerancia, visión androcéntrica, competitividad, frente a cooperación, solidaridad, justicia, igualdad de sexos, etc.), lo que genera confusión entre lo que es justo o no, lo que se ha de hacer o no, en cada situación. Descubrir, clarificar los valores, reconstruirlos de forma crítica es necesario para conocernos mejor, para integrar nuestro pensamiento, nuestras acciones y nuestros sentimientos.

Los problemas más importantes que tenemos planteados como humanidad requieren una reorientación moral. Las relaciones de las personas consigo mismas, con los demás pueblos, razas, confesiones, de las personas con el trabajo, con el entorno, con la naturaleza, son todos problemas de valor.

Podríamos definir el valor como algo muy ligado a la propia

existencia de la persona, que afecta a su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos y actuaciones. Nos encontramos con valores que tienen un claro contenido moral (solidaridad, la autoridad, etc.) y otros que no lo tienen tan claro (la limpieza y el orden, por ejemplo).

Los valores se estructuran de forma jerárquica en escalas de valores y son modificables a lo largo de la vida.



La construcción de una moral autónoma supone la construcción de los propios valores, en interacción en un grupo social. Se trata, como veremos, no de interiorizar las normas imperantes en el grupo social, sino de construirlas críticamente y, si es preciso, transformarlas para avanzar.

El entorno familiar y el grupo social de origen son los primeros ámbitos de transmisión de valores. Mediante las relaciones en estos grupos se van conociendo y asumiendo (de forma heterónoma al principio) las normas y valores que el grupo quiere transmitir.

El lenguaje es un vehículo fundamental en la transmisión de valores. El lenguaje es una forma de ver la realidad, de interpretar el mundo y los sentimientos. Al mismo tiempo refleja la realidad, pero

puede también producir realidades y modificarlas. Desde que nacemos estamos sometidos a la influencia del lenguaje. La lengua refleja y transmite escalas de valores socialmente vigentes y encierra, además, toda la tradición histórico-cultural de los valores. Teniendo en cuenta la estrecha relación entre lenguaje y pensamiento, la gran capacidad del lenguaje de operar sobre las personas lo convierte en un arma fundamental en la construcción de valores.

Toda la tradición oral recoge modelos morales y les da un valor u otro (hadas, brujas, príncipes y villanos, etc.)

La intencionalidad moral de la literatura dirigida históricamente a los niños y niñas es muy clara (fábulas, cuentos, refranes, etc.).

Siempre se introduce en los relatos un juicio moral sobre una conducta o nos muestran un modelo moral a imitar o rechazar. Esta intencionalidad moral persiste en las creaciones actuales (fábulas publicitarias, relatos de dibujos animados, etc.), aunque se hayan modificado los valores a transmitir.

En el momento actual, los medios de comunicación son un importante medio de transmisión de valores. La influencia de los modelos que muestra la publicidad ha sido abundantemente analizada y también hablamos con frecuencia de la creación de estados de opinión por parte de la prensa. Estos son dos claros ejemplos de la capacidad de estos medios. Un medio, aparentemente más neutro, como puede ser la informática vemos que no siempre lo es tanto.

La escuela como contexto de socialización conlleva el papel de transmisora de valores. Seamos conscientes o no de los valores que la escuela transmite educación y valores son inseparables. No es discutible, por tanto, si los valores son transmisibles por la escuela o no, seamos conscientes, o no, siempre se comunican. Tendremos por tanto que discutir cuáles, cómo y de qué manera los transmitimos y si al hacerlo favorecemos la construcción, o no de la autonomía moral. De nuevo el hecho de situar a los niños y niñas en un grupo de iguales, frente a los que resolver dilemas mediante el diálogo y la participación, convierte a la escuela en un contexto para la educación moral.

C.2.-La construcción del juicio moral

Parece ser que los niños y las niñas, los adolescentes y las personas adultas tienen procesos de valoración diferentes.

La perspectiva cognitivo-evolutiva considera que la educación moral, como la intelectual, tiene su base en la estimulación del pensamiento activo del niño y la niña sobre cuestiones morales. El desarrollo moral dependerá del desarrollo lógico y de los estadios de percepción social o adopción de roles. El razonamiento moral está influenciado por procesos de maduración que tiene lugar en estadios. Los estadios morales son estructuras de juicio o razonamiento moral. Kohlberg, seguidor de Piaget, distingue seis estadios estructurados en tres niveles:

NIVEL PRECONVENCIONAL	Estadio 1: Moral heterónoma-castigo/obediencia Estadio 2: individualismo, finalidad instrumental e intercambio
NIVEL CONVENCIONAL	Estadio 3: Relaciones interpersonales de conformidad, expectativas mutuas Estadio 4: Sistema social y conciencia
NIVEL posCONVENCIONAL	Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales Estadio 6: Principios éticos universales

Desde el punto de vista de las teorías que ven el comportamiento humano dependiente de factores ambientales, el comportamiento moral está ligado e influenciado por los procesos de aprendizaje y de condicionamiento como el refuerzo, la imitación de modelos, etc.

Para esta segunda perspectiva, el desarrollo moral sería más una interiorización de las normas sociales. En cambio, para la perspectiva cognitivo-evolutiva, el desarrollo se basa en la adquisición de principios autónomos.

La teoría psicosocial trata de aunar ambas posturas dándonos una visión del comportamiento humano regido por las necesidades de uno mismo a las que hay que añadir unas reglas y convenciones

(creadas individual o colectivamente, construidas o autoimpuestas), unos objetivos que orienten la acción humana y una intencionalidad de planes dirigidos a los objetivos y las relaciones sociales.

En cualquier caso en el análisis del desarrollo moral se han de tener en cuenta los procesos psicológicos y los resultados de los procesos sociales.

Para un buen desarrollo moral y aprendizaje de actitudes, valores y normas son necesarias una serie de competencias psicosociales (lingüísticas, cognitivas, comunicativas) y competencias sociomorales influenciadas por procesos de maduración y por procesos de aprendizaje.

Los objetivos principales serían el desarrollo de la capacidad de autodirigir el comportamiento y la adquisición de competencias sociales que ayuden en la libertad de elección y en la toma de decisiones.

La formación de una personalidad moralmente madura supone la construcción de principios generales como la justicia o la solidaridad. Una buena educación moral lleva consigo la adquisición de capacidad para el diálogo, la construcción de la propia imagen de acuerdo con los valores personales deseados, analizar críticamente la realidad, reconocer y asimilar los valores universalmente deseables, actuar coherentemente según esos valores y construir con otros y otras normas justas de convivencia y respetarlas.



C.3.-Análisis de género

Partimos de entender el género como una construcción social por la que queda definido lo que significa ser hombre y ser mujer. El proceso de adquisición del rol de género está ligado al nivel de desarrollo. Junto al desarrollo del lenguaje y otras habilidades sociales los niños y las niñas van discriminando lo que es cultural y modificable (el rol), de lo que es biológicamente condicionado (el sexo). Esta discriminación es fundamental para poder analizar críticamente los elementos de desigualdad y discriminación presentes en los roles de género.

Entre las expectativas de género que más influirán en la construcción de nuestro modelo de vida, son las sentimentales, que irán conformando creencias, actitudes y comportamientos de varones y mujeres que se nos transmiten en los procesos de socialización. La sociedad ha asignado unos estereotipos a cada sexo y le asigna como valor unas u otras cualidades. Se espera de los varones estabilidad emocional, autocontrol, agresividad, valentía, iniciativa, etc. y de las mujeres afectividad, pasividad, poco control emocional, etc.

Todo esto supone que el punto de vista diferente para los niños y para las niñas condicione el aprendizaje de los sentimientos y los valores. La sociedad, la familia y la escuela esperan de las niñas y de los niños comportamientos y actitudes diferentes, reprimen o alientan las formas de expresión de los sentimientos en función del sexo y no en función de lo que la persona experimenta. Por debajo de los estereotipos que corresponden a la expresión externa subyacen otras contraposiciones ocultas que operan y condicionan la construcción de la identidad masculina y femenina en clara desventaja para las mujeres: autoestima-infraestima, valoración-infravaloración, independencia-dependencia.

Desde el punto de vista de la educación, el modelo imperante es más un modelo masculino, donde el protagonismo, la agresividad, el predominio de la razón sobre los sentimientos son los principios que ordenan los géneros.

El objetivo no puede ser igualar a las mujeres hacia este modelo,

sino tener en cuenta el mundo de las emociones y relaciones de las mujeres, la atención a los otros, sus referencias a la vida privada, e integrarlas como valor, de lo contrario privaremos a los niños y a las niñas del crecimiento personal y, además, la propia cultura quedará privada de estas aportaciones fundamentales que podemos hacer las mujeres. La cultura ha de asumir el polo femenino para garantizar la integridad de las personas y pasar a una fase superior de civilización. Ha de construirse un nuevo modelo de persona y desarrollar modelos nuevos de relación. Este es el reto que como educadores y educadoras nos planteamos. Por este camino de la coeducación tenemos que avanzar.



2.-La educación sentimental y de los valores

"La educación sentimental se plantea ampliar el espacio y los marcos de referencia del mundo de los sentimientos para estructurarnos lo más libre y creativamente posible, respecto a nuestras propias exigencias y deseos y no respecto a los deseos de otros, sean estos otros padres, amigos o amigas, varones, mujeres o sociedad" (Charo Altable, en "Penélope o las trampas del amor").

"La formación de personas autónomas, dialogantes, dispuestas a comprometerse en una relación personal y en una participación social basadas en el uso crítico de la razón, la abertura a los demás y el respeto por los Derechos humanos" es la finalidad de la educación moral (Josep María Puig)

A.-La escuela como ámbito para la educación sentimental y de los valores.

El interés por estos temas, a nivel general, es reciente. La educación en valores aparece como un área transversal. Sin embargo, la educación sentimental apenas se nombra. Las relaciones escolares no se plantean a la luz de la importancia que tienen para la construcción de valores. Los espacios escolares no se plantean como espacios para la relación y puesta en práctica de mecanismos de participación. En estos momentos el marco legal plantea la educación afectiva y la educación de los valores, pero esto no es suficiente para asegurar su desarrollo en la escuela. Es necesario retomar todos esos aspectos, y en ello hemos de involucrar a los compañeros y compañeras, a las madres y a los padres, a los niños y a las niñas.

La educación no es, ni puede ser neutra. Hemos visto que los valores imperantes en una sociedad se transmiten inevitablemente, y así mismo, se transmiten los modelos sentimentales y de conducta, en general. Por ello es necesario fijar de manera intencional los objetivos que nos planteamos con la educación moral y con la educación sentimental, buscar las metodologías más adecuadas, desarrollar estrategias, investigar sobre materiales, en fin, construir una pedagogía que integre la educación sentimental y en los valores.

B.-Nuestro planteamiento

"La inteligencia no es una facultad específica que funcione como un circuito cerrado, independientemente de los demás elementos vitales del individuo· Célestin Freinet (*Invariantes pedagógicas, n° 14*)

A lo largo de las páginas anteriores hemos recogido algunas de nuestras reflexiones sobre la construcción de la identidad personal. Hemos analizado y recogido perspectivas que nos ayuden en estas reflexiones y, al hilo, hemos ido formulando algunos planteamientos y propuestas educativas. Creemos que ha quedado clara la necesidad de que la escuela se ocupe de una manera intencional tanto de la educación moral como de la educación sentimental, tan íntimamente relacionadas.

Los elementos vitales, de los que habla Freinet, son los que hemos estado considerando como factores que intervienen en la construcción de una identidad personal sana y madura.

Históricamente la aportación de la pedagogía Freinet a la construcción de valores como la participación en la escuela ha sido fundamental. La Asamblea del grupo-clase, como instrumento de aprendizaje del valor del diálogo en la resolución de conflictos, la elaboración común de los Planes de trabajo, la Cooperativa escolar como ejemplo de la vivencia de la cooperación en el marco de la vida cotidiana, la Correspondencia Escolar que nos hace presentes a otros grupos humanos con sus realidades y valores que pueden ser diferentes, el Texto Libre como medio de expresión del mundo personal, han abierto el camino de la construcción de la pedagogía Moderna de los valores y sentimientos.

No cabe duda de que en nuestras inquietudes y contenidos de trabajo ha estado siempre presente la educación para los valores. Siempre hemos tenido en cuenta en nuestras acciones pedagógicas

el componente emocional. Este trabajo es una pequeña muestra de esta preocupación. La educación para la paz, la coeducación, y en general, la construcción de valores como la cooperación y la solidaridad han impregnado nuestras prácticas pedagógicas y nuestras relaciones como colectivo.



Tenemos por tanto algún camino hecho, pero sabemos también que la realidad cambiante nos obliga a tener en cuenta nuevos factores y, además, hemos de construir y reconstruir la práctica escolar a la luz de los nuevos retos sociales que se nos plantean.

Creemos en la capacidad transformadora de la escuela y hemos de integrar en esta transformación a los compañeros y compañeras para que asuman nuestros valores, que son los principios educativos que han de orientar los currículos y la organización escolar. Y hay que buscar estrategias de negociación: consensuar cuáles son esos principios comunes irrenunciables, incidir en los diferentes grupos en los que estamos (los equipos de ciclo, los claustros, etc.). Hemos de llegar también a las familias.

Sabemos además que plantearse la educación para los sentimientos y los valores exige un esfuerzo personal y una transformación que nos permita vivir con un cierto equilibrio entre lo que pensamos, lo que queremos conseguir y la realidad cotidiana.

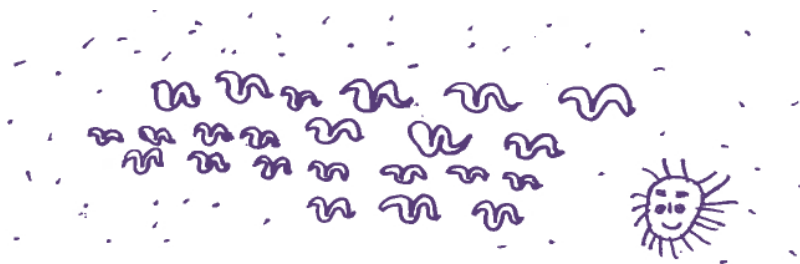
Pensamos que la educación para los sentimientos y los valores

ha de estar reconocida e integrada en el curriculum escolar. Que no puede tratarse como contenido aparte sino integrado en la vida cotidiana y en todos los contenidos como procedimiento, como concepto y como actitudes. Pero la transversalidad no puede suponer que no haya una planificación intencional clara, que se trate de forma ocasional y desordenada, sino que hemos de elaborar propuestas metodológicas, las actividades que programemos han de ser sistemáticas, marcando los objetivos y los contenidos de forma secuenciada.

En general, las propuestas pasan por el análisis personal de los sentimientos, por el planteamiento de debates, por la práctica de juegos de simulación, de representación de papeles del otro; por el planteamiento de dilemas morales, etc. en un contexto de participación, de juego motivado, de seguridad afectiva y confianza en el que las personas adultas se implican, participan pero no enjuician, ayudan y plantean dudas pero no dan soluciones inmediatas.

La investigación en estos aspectos es nuestro objetivo para seguir trabajando. Nos proponemos conocer como construyen las niñas y los niños los valores y los sentimientos, como podemos colaborar con ellos en esta construcción, desde la perspectiva de los principios que hemos expuesto, desarrollar estrategias y ponerlas en práctica, estudiar materiales, experimentar actividades, aprender a evaluar los progresos y las dificultades.

Recogemos en este dossier algunas propuestas que hemos experimentado, algunos materiales, juegos y propuestas que ofrecemos a todos nuestros compañeros y compañeras cooperativamente.



Encuentro del Taller "de 0 a 8 años"

Talleres
de
Investigación
y
Creación



IV Encuentro del Taller "de 0 a 8 años"

dossier

Taller de Análisis de la Programación infantil de la televisión

En el taller de la tele nos pusimos a trabajar con una programación semanal (lunes a viernes por un lado y sábado y domingo de otro) como único material. Se trataba de hincarle el diente a los bloques de programación de las cadenas de televisión estatales con la intención de analizar sus contenidos y tratar de establecer una posible correlación entre este consumo audiovisual y determinadas conductas y valores manifestados por los niños y niñas.

Aunque de vez en cuando se escuchan "algunas voces entendidas" que rechazan la influencia de este medio en las criaturas y en los más mayores, la mayor parte de los adultos relacionados con la educación (enseñantes, padres, orientadores, etc.) estamos convencidos de lo contrario. Esto no significa que mantengamos planteamientos negativos y catastróficos hacia el medio. Hay que saber con quién se lidia para poder realizar la intervención educativa más adecuada actuando en los dos campos posibles: el familiar y el escolar.

Somos conscientes de que muchos de nuestros alumnos y alumnas pasan diariamente muchas horas ante la televisión y, además, zapean continuamente para no perderse nada. Son datos que conocemos a través de las entrevistas con las familias y a través de las conversaciones con los propios niños y niñas y observando los modelos que viven en sus juegos diarios.

LOS DATOS

En principio pocas cosas que no sabíamos. Empezamos a analizar horarios y constatamos cuales eran las horas del día en que se pasaban los programas dedicados a las criaturas:

- La programación infantil se agrupa en tres bloques horarios: mañana, mediodía y tarde. Estos bloques están desplazados de las horas de programación punta en todas las cadenas.
- El bloque matinal diario se inicia muy temprano y finaliza al comienzo de la jornada escolar en todas las cadenas: de 7 a 9 de la mañana (desayuno, justo antes de ir al cole) en todas las cadenas menos en la 2
- El bloque de mediodía vuelve a engancharles hasta la hora escolar vespertina: de 13,30 a 14,30 ó 15 (comida) en la 2, antena 3 y tele 5. Algunas cadenas ofrecen varias series consecutivas, todas ellas muy interesantes.
- El bloque de tarde les espera a la salida del colegio y les entretiene hasta la hora de la cena: de 6,30 a 8 de la tarde en una cadena u tra no falta programación dirigida a este público, toda la tarde hasta la hora de la cena.
- Los fines de semana, las cadenas también ofrecen desde muy temprano su programación infantil (6,30 Tele 5, 7,15 Antena 3, 7,30 TVE1) que discurre a lo largo de la mañana con un desfile interesante de series infantiles de todo tipo de contenidos y catadura. Esta programación enlaza, después de los telediarios de sobremesa con las películas de la sesión de tarde, también destinadas a un público infantil y juvenil.

- De las cinco televisiones de ámbito estatal, sólo TVE 1, Antena 3 y Tele 5 ofrecen una amplia programación dirigida al público infantil y juvenil. TVE2 ofrece únicamente un programa diario de sobremesa y de tarde.
- Hay que tener en cuenta que estos datos sólo son una referencia porque los programas y los contenidos de los bloques de programación cambian cada temporada siguiendo los intereses comerciales de las cadenas y los niveles de audiencia del respetable televidente.

DE LUNES		A	VIERNES		
TVE 1	tvel	LA 2	ANTENA 3	TELE 5	CANAL +
07.00 Ring, ring: Los bromísticos; Defensores de la Tierra; Las auténticas aventuras del profesor Thompson; Érase una vez los inventores; Los chicos de la bahía. 1029936 09.15			07.20 Club Megatrix. Con Ingrid Asensio. Programa infantil que incluye divertidas series. 15284619 09.30	07.50 Dibujos animados: Béssame Licia; El emperador de la jungla; Super Mario Bros; Lupin. 7456138 08.35	08.30 Tic Tac Toons. de animación. 87038 08.55

- Existe una fuerte competencia de horarios dentro de estas franjas para captar la atención de los pequeños con programas de idéntico interés.
- Los niños y niñas tienen la suerte de que las televisiones se acuerdan de ellos y de ellas y les dedican muchas horas de programación (¿por qué será?). Y todos ellos y ellas se colocan delante del aparato y pasan una media de 3 a 5 horas diarias sin pestañear. Es un fenómeno que se produce por el creciente dominio de este medio del espacio de ocio de toda la familia propiciado por la gratuidad y la simplicidad del consumo pasivo de los contenidos programados: te sientas, aprietas un botón y entras en un mundo fascinante, fabulador, entretenido y sin límites geográficos ni temporales.

LOS PROGRAMAS

Entendiendo que esta parte no necesita ninguna aclaración más pasamos a analizar programas. Esto no fue posible del todo ante el desconocimiento de la mayoría de los programas por todos los miembros del grupo.

- ¿Qué ven los niños y niñas? De todo: series infantiles y de adultos (especialmente en el bloque de tarde y noche), concursos, magazines. etc. A través de estos programas se transmiten distintos mensajes: ecológicos, violentos, competitivos. Eróticos, maniqueistas, de fanatismo. Paternalistas, altruistas, conductas primarias. etc. Sus personajes favoritos ofrecen una gama muy variada de valores, de roles, de estereotipos y de conductas: los osos amorosos. Spiderman, el príncipe de Bel Air, los gnomos, Draculín, Alf, Robocop, Erase una vez.... Barrio Sésamo, Conan, los Power Rangers, las Tortugas Ninja, Willy Fogg... Todos estos mensajes se superponen consciente o inconscientemente en las mentes infantiles y producen sus efectos positivos y negativos según distintos condicionantes y situaciones personales, familiares, sociales, culturales, de refuerzo, de frecuencia. etc.

Es evidente que existen dos tipos de programas que difieren sustancialmente en cuanto al contenido de sus programas y a los mensajes que transmiten. Series como Alf, Barrio Sésamo, Érase una vez ..., los osos amorosos, Willy Fogg y David y los gnomos son perfectamente adecuadas y entretienen al público infantil. Por el contrario, otro grupo importante de ellas no son tan recomendables por la carga negativa y de violencia que transmiten: las tortugas Ninja. Los Power Rangers, Robocop, Campeones, Chicho Terremoto, Bola de Dragón...

Se lanzó una pregunta; ¿Con qué valores analizamos? Y aquí se hizo una comparación entre los Power Ranger (que aunque presentan violencia, ésta es limpia, sin sangre y varios chicos y chicas defienden en equipo (hay también en la serie un mensaje ecologista) y

otras series anteriores (Bola de Dragón, Campeones o Chicho Terremoto) a las cuales se las calificó de ¡terribles!

Ante esto hubo diversidad de opiniones: quienes preferían la violencia pura y dura y no de forma solapada y quienes la defendían. Se dijo que en este tipo de series (Power Ranger) el mensaje final sólo lo recibe el adulto, los niños y niñas no tienen aún capacidad para enjuiciarlo.

No hubo respuesta unánime y se siguieron viendo otros programas, esta vez en bloque: Series: casi todas son americanas y se repiten durante toda la semana, en el orden de 10 sobre 14 (Mc Giver, Dra. Quinn ...), conclusión, no hay respuesta para este público.

¿Los niños y las niñas sólo ven programas dedicados a ellos y ellas? La experiencia nos dice que esto no es así. Series como Cangros o Farmacia de Guardia son muchos días temas de conversación en el colegio. También nuestros alumnos y alumnas ven otros programas dedicados a los adultos. Se trata de concursos, magazines y similares colocados en las horas punta de la programación y cuyo discurso mediocre y, a veces, chabacano se está instalando cada vez con más fuerza (la que impone la moda y la imitación de modelos graciosos y esperpénticos) en las conductas y el lenguaje coloquial de los ciudadanos y también de los niños y niñas. Y aquí entramos ya en una cuestión de tipo familiar y sin la colaboración de ésta no hay solución posible.

Otro aspecto importante de la programación infantil es la relativa dependencia del modelo USA y japonés lo que conlleva un constante desplazamiento de la cultura propia por la supremacía de las otras dos, Este desplazamiento se ve reforzado, especialmente el



modelo USA, por otras formas de invasión directa o subliminal de esa cultura: las películas, los deportes y la publicidad.



También existen otros aspectos significativos de la vida diaria de las criaturas y de la organización familiar que se ven alterados por el consumo de esta forma de ocio audiovisual. Muchos niños y niñas tienen su vida organizada en función de la programación de las televisiones: se levantan con los dibujos animados, desayunan ante el televisor, comen riéndose con las graciosas series de la sobremesa, meriendan en la alfombra pendientes de

los héroes de la tarde y, a veces, comparten el sofá con el resto de la familia durante la programación nocturna.

El sábado es un día un tanto especial, se dedica la programación infantil 1/3 de las horas del día sin contar las 5 horas dedicadas a programación juvenil. Los padres, ocupadísimos en sus tareas de fin de semana lo tienen fácil sólo tienen que apretar el botón para mantener entretenidos toda la mañana a sus hijos e hijas.

Las familias se suelen confesar incapaces de controlar, están tan enganchados como las criaturas y ven la tele (y la dejan ver) sin plantearse ningún criterio pedagógico.

El papel de niñera que desempeña en muchas familias el televisor está alterando las circunstancias, las conductas, los hábitos alimenticios, las horas de sueño, los ratos de juego, la comunicación y otros muchos aspectos de la vida de los niños y niñas y de sus relaciones con los otros miembros de la familia. Otro tema fue el arrastre comercial que conllevan los programas televisivos: muñecos, camisetas, pins...

Se observa una gran competencia en la programación entre las distintas cadenas: cuando en la Primera hay un programa de gran audiencia infantil, Antena 3 no se plantea un programa infantil para la misma franja horaria sino uno dirigido a un grupo distinto por ejemplo una serie para adolescentes o algún programa deportivo con lo cual además se generan verdaderos conflictos familiares.

Los mejores programas se suelen pasar cuando los más pequeños y pequeñas han marchado al colegio y además suelen coincidir con el telediario de otros canales.

¿Quién ve más la tele los chicos o las chicas? Aquí se dijo que igual pero con gustos diferentes. Surgieron algunas propuestas por parte del grupo:

- Elaborar una encuesta en clase o en el colegio: ¿Qué programas ven las niñas? ¿Y los niños? ¿A qué hora suelen ver la tele?
- Posibilidad de manejar el vídeo a nuestro favor con experimentos sencillos a través de los cuales se den cuenta que en la tele todo es mentira, en contra de lo que se suele pensar.
- Análisis de algún programa o serie.
- Análisis de anuncios de juguetes.

El problema es grave y se hace necesario un trabajo coordinado familia-escuela. El compromiso de los padres y las madres es fundamental a la hora de buscar vías de solución. No se trata tanto de meter a las criaturas en una burbuja de cristal como de alfabetizarles y formarles un espíritu crítico. Se debe trabajar en la siguiente línea:

- Dosificación.
- Quitar la televisión del lugar donde se come.
- Ver la T.V. con ellos y ellas.
- Comentar lo que se está viendo.
- y siempre que sea posible salir a jugar a la calle o programar actividades alternativas.

Se nombraron y ahí quedan para reflexionar sobre ellos, dos temas más, también importantes: los videojuegos, tanto en su versión personal como en la de sala comercial de juegos y los vídeos comunitarios.

Los españoles dedican una media de cinco horas diarias a ver la televisión.
Los más mayores, las amas de casa y solitarios son los ciudadanos que más tiempo pasan ante la pequeña pantalla, y por regiones los catalanes

La Agrupación de Telespectadores irá hasta el Tribunal Tutelar de Menores
actualidad dan las diferentes cadenas televisivas al horario de los niños, en especial por las tardes

Taller de análisis de la publicidad infantil en la televisión

En este taller se ha pretendido profundizar, durante el tiempo que la sesión lo ha permitido, en la relación existente entre la publicidad infantil de la TV y la educación sentimental y de valores, especialmente en las etapas más tempranas en las que las criaturas son más sensibles, sugestionables y están más desprotegidas ante el poder del medio.

Antes de iniciar la sesión práctica con los anuncios, decidimos dedicar un breve espacio de tiempo a recordar y a consensuar una serie de afirmaciones y datos referidos al poder de la TV y de la Publicidad y a su influencia en los distintos ámbitos de la vida.

Como no se trataba de debatir algo que estaba presente en el ánimo de todos y de todas, únicamente fuimos planteando distintas cuestiones que consideramos importantes para valorar la incidencia de la TV y de la Publicidad, y esto fue lo que dijimos:

- En el nuevo orden económico que se perfila existe un auténtico control de los medios informativos y tecnológicos. Sus mensajes se dirigen unívocamente hacia el consumo controlado a través de grandes monopolios disfrazados.
- El peso de la cultura audiovisual sobrepasa en exceso al de la cultura impresa (un 80% de la información recibida a diario lo es bajo aquel formato). Esta influencia se acusa ante la media horaria que las personas pasamos diariamente ante la pequeña pantalla: de 3 a 5 horas.
- Los medios, especialmente, la TV no son ventanas al mundo que nos ofrecen la realidad universal, sino que son construcciones e interpretaciones, a veces excesivamente

dramatizadas, de esa realidad (comedias, telediaros, reality shows, concursos estrambóticos y millonarios, etc.)

- La recepción de los mensajes televisivos y publicitarios incluye planteamientos lúdicos y hedonistas y, además, ideológicos, culturales, etc. (transmisión de la cultura y de la ideología dominante ...)
- Las programaciones infantiles tienen una relativa dependencia cultural de los modelos USA y japonés que desplazan y anulan la propia cultura. Además, es importante resaltar que se busca el efecto del individuo-espectador universal con opiniones, conductas estereotipadas y mediocres sujetas a la influencia manipuladora de las modas y los medios.
- La TV está perdiendo dos de sus funciones tradicionales (informar y culturizar). concentrándose en una única función: entretener y garantizar el consumo de productos y distintas de formas de ocio.
- La relatividad de los valores que se transmiten: todo vale con tal de lograr altos niveles de audiencia que son los que venden publicidad: programas espectaculares, pero mediocres en contenido cultural; contra programaciones, movimiento continuado de las grandes estrellas buscando la promoción personal y de programas vendibles, introducción de contenidos-gancho: concursos, erotismo, sucesos trágicos y morbosos, etc.
- Es preciso tratar con detenimiento el tema de la violencia expresada a través de la TV y de la Publicidad. El análisis debe realizarse conjuntamente con la familia para abordar el tema con una mínima coherencia.

Es evidente que el fin primero y último de cualquier forma de violencia es captar audiencia a través del dramatismo y la sugestión

que asegura esta fórmula. Puede estar solapada bajo propuestas liberadoras, educativas, sociológicas, ejemplares, estéticas, etc., pero su fin último es el expresado.

Algunos aspectos que debemos analizar y valorar para darle el tratamiento educativo adecuado al tema:



o cambie de canal, deje el mando a distancia quieto por un momento y disfrute del arte de la publicidad. Una disciplina, entre la creación y la industria, que tiene en España ejemplos suficientes como para haberse erigido en una de las potencias mundiales del cine publicitario.

- La violencia dirigida a los adultos: películas, telediarios, reality shows, documentales...
- La violencia dirigida a las criaturas: series infantiles y publicidad.
- Cómo actúa en las personas y su incidencia en la producción de conductas agresivas a través de distintos mecanismos (violencia subliminal, puntual y repetitiva, difusa, etc.)
- Los efectos de la violencia en la producción de sentimientos negativos en las criaturas.
- La moralidad de la violencia, según el grupo que la ejerza.
- La violencia cotidiana de la vida (familiar, en el colegio, en la calle...)
- La violencia en la TV: telediarios (guerras, sucesos...), las películas, los reality shows, los dibujos animados, el erotismo, el fútbol, los vídeos para los concursos, etc.
- La publicidad actúa como una abuela electrónica: sus breves historias publicitarias son los nuevos relatos que van iniciando a las nuevas generaciones en los valores y la cultura de cada sociedad.

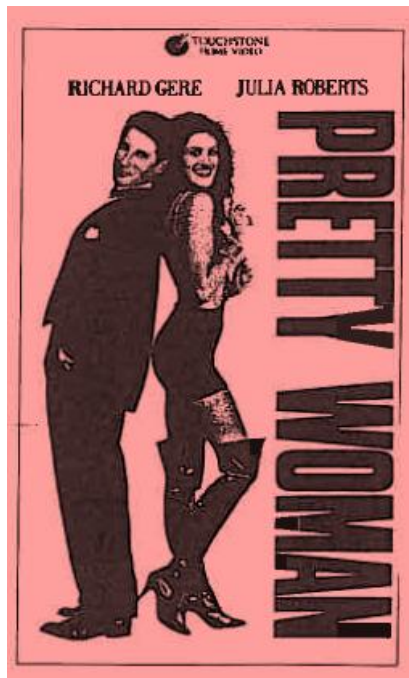
- A través de estos relatos breves, pero transmitidos con un bombardeo incesante, se van promoviendo valores, actitudes, conductas que aseguran la pervivencia del modelo social tradicional y consumista:



- ❖ competitividad e individualismo
 - ❖ el dinero lo satisface todo (tener y aparentar)
 - ❖ jerarquía del poder
 - ❖ erotismo machista presente en todos los ámbitos de la vida
 - ❖ relación del consumo con cada una de las etapas de la vida o del estatus
 - ❖ felicidad unida al consumo
 - ❖ modelos hedonistas que falsean la realidad de la vida y sus problemas (función desproblematizadora)
 - ❖ mantenimiento de valores y roles tradicionales que son aceptados universalmente (la publicidad es conservadora a pesar de su imagen creativa e innovadora)
 - ❖ la creatividad del mensaje desfigura la realidad y nos seduce a través del mundo fascinante, soñador e irreal que nos ofrece
- Importante relación de la publicidad y la generación de sentimientos, actitudes, expectativas personales determinadas. Nos venden esperanzas, prestigio, hedonismo, madurez, entretenimiento, aventuras inolvidables y fantásticas con nuestros héroes favoritos... ¿De verdad?
 - Análisis de los dos tipos de publicidad infantil:

- ❖ La publicidad con niño-niña dirigida a los adultos. La criatura es la protagonista que a través de su ternura, sus ocurrencias, sus encantos transmite el mensaje final al adulto.
 - ❖ La publicidad para el niño-niña en la que él es el destinatario final directo del mensaje y posible consumidor de golosinas, juguetes, etc.
- Valoración de la capacidad de lectura más global y, por lo tanto, más rápida que las criaturas hacen de cada anuncio de la TV, frente a la del adulto: aquel es capaz de retener perfectamente la sucesión endiablada de imágenes de cualquier anuncio. Sin embargo, la rapidez y la pluralidad de mensajes, por una parte, y su naturaleza audiovisual, por otra, impiden que las criaturas puedan discriminar con claridad los productos y los mensajes que reciben sobre ellos. Sería mejor que los pudieran contemplar en un escaparate y tocarlos en un comercio ...
 - Desde el punto de vista de la educación sentimental y de valores, el niño y la niña empiezan desde muy pequeños a reproducir los modelos de comportamiento y las actitudes de los personajes fabulados de las series y anuncios. Además, esta capacidad de mimetismo condiciona seriamente su creatividad.
 - Las campañas anuales tienen un tratamiento especial que agudiza estos planteamientos:
 - ❖ Bombardeo Incesante desde las primeras horas del día...
 - ❖ Manipulación de la realidad y de las características del producto con técnicas sofisticadas de animación y trucaje difícilmente discriminadas por las criaturas.

- ❖ Adicción de mensajes negativos (icónicos u orales) al producto (violencia, competitividad, sexismo ...)
- ❖ Acompañamiento de una parafernalia de efectos audiovisuales espectaculares para impresionar (pero suelen estar inmersos en conductas agresivas, individualistas y sexistas).
- ❖ Salvo pequeñas excepciones, suelen ser productos marcados por roles sexistas.
- ❖ Anuncios que asocian a un personaje o programa con un producto.



EL ANÁLISIS DE LOS ANUNCIOS

Se propuso un esquema de análisis que podía ampliarse o simplificarse en función del alumnado con el que se trabajase. Es el siguiente:

Elementos del anuncio.

- Personajes: edad, relaciones, vestuario, roles...
- Espacios: características e imagen que transmiten.
- Acción: qué, cómo, porqué, cuándo...
- Música: clase y utilización (fondo o efectista)
- Efectos: espectacularidad, animación, mezcla real+imaginario ...
- Ritmo: creciente y trepidante, aceleraciones, ritmos americanos ...
- Lenguaje: discurso oral vacío; la acción lo suele llenar todo; lo expresivo es el contenido dominante.

Planos o niveles de análisis.

- Plano descriptivo: Análisis descriptivo del contenido, personajes, lugares, recursos utilizados, etc. Sonidos (música, ruidos), efectos luminosos, planos, ritmos...
- Plano analítico: Análisis del tratamiento que se da a cada elemento.
- Plano interpretativo-valorativo: Análisis de los mensajes, de los lenguajes y códigos transmitidos (explícitos o subliminales).

Público a quien se dirige.

Inmediatamente nos pusimos a ver y a analizar distintos anuncios preparados referidos a los dos temas: publicidad con niños-niñas y para niños y niñas. Fue un rato interesante en el que todos y todas fuimos participando en un diálogo continuado a medida que iban sucediéndose los anuncios.

A través del visionado pudimos ir comprobando la mayor parte de los planteamientos que habíamos tratado previamente. Sin embargo no todo fue negativo ya que valoramos también positivamente distintos aspectos que nos ofrecía la publicidad: sus modelos estéticos y creativos son muy valiosos y pueden aprovecharse educativamente para desarrollar estas capacidades. Igualmente nos proporciona unos materiales de primera clase para iniciar el aprendizaje en el lenguaje del medio televisivo, audiovisual y cinematográfico. El nivel de tratamiento nos lo darán nuestros propios alumnos y alumnas.

Comprobamos una vez más el asombroso mundo de mensajes contenido en un anuncio (explícitos e implícitos) y las referencias a las que alude. Cada imagen, cada detalle, los fondos, los efectos están exhaustivamente estudiados y montados para que produzcan su efecto. Es preciso practicar el análisis de estos procesos para desarrollar la capacidad interpretativa y la capacidad crítica, tanto a nivel personal como en el grupo de niños y niñas de nuestras aulas. El acercamiento didáctico hacia este medio favorecerá el diálogo y el debate en el grupo y, a través de él, el aprendizaje de estrategias de análisis y de crítica para posicionarse ante el medio.

También comprobamos la influencia en los aspectos emocionales y morales de las criaturas, no tanto directamente a través de los efectos que proporcionaba el propio anuncio como a través de la imitación de los modelos que en él aparecían con sus roles sentimentales y comportamientos morales. Estos son los que se asumen e imitan con un carácter más o menos duradero. Esto justifica plenamente el trabajo de análisis y la necesidad de ofrecer otros mensajes alternativos jugando con las mismas técnicas publicitarias.

Para terminar, hablamos de la responsabilidad compartida de la familia (disminuir el uso de la TV niñera y compartir el visionado de los programas), de los enseñantes (desarrollar la alfabetización y la crítica hacia el medio publicitario) y de los gobernantes (no potenciar la TV educativa ni vigilar el cumplimiento real y diario de las normas que controlan la publicidad en la cadenas de Televisión).

Taller de Juegos

El juego es un elemento fundamental al plantear la Educación Sentimental y de Valores y más especialmente en las edades con las que se trabaja desde el taller. Tiene esa importancia porque es una actividad que permite la desinhibición, favorece la autoestima, da seguridad en uno/a mismo/a, potencia el respeto al ser, estar y pensar del otro/a. Por otra parte permite la verbalización, se aprende a comunicarse y posibilita el debate en pequeño grupo. No hay que olvidar además que a través del juego las niñas y niños viven y hacen posibles vivencias que no están en su realidad cotidiana.

La dinámica de trabajo

Se debate la propuesta de trabajo que queda de la siguiente manera:

- Se proponen varios juegos que el grupo realiza
- Se establece una discusión en torno a los juegos realizados
- Por grupos se preparan otros juegos
- Se realizan en el gran grupo los juegos propuestos por cada grupo
- Se dialoga sobre estos últimos juegos

La ducha En pequeño grupo, una persona se coloca en el centro y las otras alrededor; haciendo el ruido de la ducha le hacen diversos pases de champú y agua, masajeando con las manos. Todas las personas del grupo pasan por la ducha.

Besos y caricias En una serie de caretes están dibujados con símbolos una boca (significa un beso), una mano (significa una caricia) y una persona. Los símbolos significan las distintas posibilidades del juego, como son: dar un beso a una persona, dar muchos

besos a una persona, dar un beso a muchas personas, dar muchos besos a muchas personas, una caricia a una persona, muchas caricias a una persona, muchas caricias a muchas personas. La persona que dinamiza el grupo va enseñando carteles y quienes juegan, que se mueven libremente por el espacio van haciendo lo que indican los carteles durante el rato que dura el juego.

El baile de la alfombra Todo el grupo se coloca en círculo pero una persona se pone en el centro e inicia el juego eligiendo a alguien. Se colocan las dos personas de rodillas una en frente de otra y se besan. La persona elegida se queda en el centro (la otra se integra en el círculo en un lugar libre) y elige otra persona que se adelanta hasta colocarse frente a ella para recibir el siguiente beso. El juego continua hasta que todo el mundo ha sido besado.

Cura la herida Sana sana, cara de rana, si no se cura hoy, se curara mañana. Cada persona se coloca un gomet en el lugar del cuerpo que quiere que le curen la herida y acariciando la zona señalada con el gomet se canta la canción.

Regazos musicales Todo el grupo se pone en círculo mirando hacia una dirección (se ve la espalda de quien va delante), y se colocan las manos en la cintura de la persona que tienen delante. Todos y todas deben estar muy juntos. Suena la música y se empieza a andar, cuando cesa hay que intentar sentarse en el regazo de quien va detrás.

Juegos en grupo

Etiquetas Varias personas llevan pegada en la frente una etiqueta en la que está escrito un estereotipo: inmadurez, presunción, pedante, insensato, sensibilidad, flexible, cariñosa, integración, con prejuicios. Nadie sabe lo que tiene puesto. Se establece una discusión en torno a un tema, se propone en este caso: si es necesario más el contacto físico con caricias, besos,... o la expresión verbal de los sentimientos. Cada persona trata a las otras más por la etiqueta que por lo que de verdad dice.

Debate *La discusión se centró en torno al juego denominado "LAS ETIQUETAS". Las opiniones giran desde que es muy duro, que proyecta los estereotipos y nuestra propia opinión... hasta que precisamente el objetivo es hacernos conscientes de que funcionamos con prejuicios y esta situación puede ayudarnos a reflexionar sobre lo que hacemos en la escuela. Surgen otras posibilidades con las etiquetas y es llevar una etiqueta con algo en positivo durante toda la semana y actuar en función de ella.*

Baile sobre papel Un trozo de papel en el suelo, más bien grande. Sobre el papel se ponen por parejas. Las cuidadoras del baile han de ir quitando trozos de papel. Cuanto más pequeño sea el papel más juntas tienen que estar las parejas de tal manera que prácticamente se tiene que ver una sola persona (animadora).

La caja mágica Se presenta en plan muy positivo diciendo que la caja es ¡tan majal!, que dentro hay una persona, la más maravillosa del mundo. En el interior hay un espejo rodeado de elementos agradables: flores, adornos, confetis, etc. Al abrir la caja cada cual se ve a sí misma o a sí mismo.

Los barcos y la tempestad Se dan aros (barcos) y niñas y niños se colocan dentro de ellos (3 o 4). La tempestad (maestra o maestro) los bambolea. Si un grupo se sale del aro (naufraga el barco, y se tienen que refugiarse en los barcos (aros) que quedan. Al final solo queda un barco con todas las criaturas abrazadas y la maestra o maestro va bamboleándolo,

Juego de la máquina móvil Un niño o una niña hace un movimiento rítmico repetitivo con un sonido (tic tac, ejemplo). Luego se incorpora otro que completa ese movimiento con otro sonido (pim pum). Así hasta que todo el mundo se incorpora y se forma una gran máquina

Juegos recopilados

La cadena Objetivos: Resolver conflictos. Favorecer seguridad personal, la cooperación y cohesión del grupo. Formar una cadena dándose la mano. El primero tiene una mano pegada a la pared. Liar la cadena haciendo nudos pasando bajo las manos unidas de los demás. Hecho el nudo, el primero y el último se dan las manos sueltas. A continuación todo el grupo, así unido, obedece las órdenes que se van dando desde fuera o desde el grupo, hasta que se cansen o se rompa el nudo.

Palabras opuestas Objetivos: Facilitar la comunicación y expresividad. Desahogar la agresividad. Descubrir que no tiene más razón el que más grita. Se eligen dos palabras opuestas. Los participantes se dividen en dos grupos y se hablan sólo con estas dos palabras, expresando con ellas distintos estados de ánimo. Se puede

gesticular pero no tocar. Cada grupo ha de intentar llevar al otro a su terreno.

Pobre gatito Objetivos: Favorecer el autocontrol. Desarrollar la capacidad expresiva. Facilitar el contacto corporal. Grupo sentado en corro. Una persona hace de gato y se acerca a uno/a del corro maullando tres veces expresivamente y rozándose con el/la que está sentado/a. El que es tocado, si no se ríe a las tres veces, acaricia el lomo del gato/a diciendo lastimeramente: “*pobre gatito*” y el gatito o gata sigue acercándose al de al lado. Si alguno se ríe antes de las 3 veces pasa a ser gato y continúa el juego. Una variante es que el gato o gata acaricie con sus patitas (manos) a una persona del corro y la que se ría por las cosquillas o por la gracia del animal es la que se queda y continúa haciendo de gato o gata.

Personajes en el corro Objetivos: Favorecer la atención. Jugar por divertirse. Se elige un tema (boda, bautizo...) y se reparten los personajes participantes en ese tema. Un animador o animadora cuenta una historia relativa al tema y cuando se van nombrando los personajes, estos han de cambiar de lugar en el corro y realizar lo que se vaya contando.

Encontrando a su pareja o los animales Dividimos la clase en parejas de animales (hembras y machos). Les decimos el nombre al oído para que no sepan los y las demás qué animal representa cada uno y cada una. A la voz de ¡ya! y con los ojos tapados, comenzamos a hacer el sonido del animal, cada uno el suyo y todo el mundo a la vez. Cuando encontramos a nuestra pareja, dejamos de emitir sonido y nos sentamos con ella

El conejo de la suerte Objetivos: Favorecer la integración en el grupo. Desarrollar la cooperación. Todos los participantes juegan al corro cantando menos uno que está fuera y hace de conejo. Cuando se canta “¡Ay! Ya está aquí?” entra el conejo en el corro y en el momento que la canción lo dice, besa al que más le gusta. Luego,

salen los dos del corro y repiten los dos la parte anterior y ahora salen cuatro y así sucesivamente hasta que todos son besados. **Can-
ción:** El conejo no está aquí. Se ha marchado esta mañana. A la tarde volverá. ¡Ay!, Ya está aquí, haciendo reverencia. Tú besarás a quien te guste más.

Palomitas pegajosas Objetivos: Favorecer la atención. Facilitar la cooperación y la afectividad. Suena una música y todos los participantes bailan. Para la música y se juntan de 2 en 2. Suena la música, bailan de 2 en 2. Para la música, se agrupan de 4 en 4 y así sucesivamente hasta llegar a bailar todos juntos.

Juego de naranjas y limones Se forma un corro con una persona que dirige en el centro. Todos los del corro van diciendo ¡naranja limón! Cada fruta está asociada de la siguiente forma: naranja derecha, limón izquierda. La persona del centro señala a una persona concreta. Le indica una clave que contiene el nombre de la fruta, la consigna está revuelta. Al ser nombrada esta última todos se mueven y se cambian de posición en el corro. En el caso de ser nombrada una de las dos frutas, el señalado ha de decir el nombre del compañero o compañera situado a derecha o izquierda, según corresponda.

¿Quién pasa la frontera? Se sitúan los participantes en forma circular. Alguno de ellos conoce la dinámica del juego, Es conveniente que no supere 1/3 de todo el grupo. Inicia el juego uno de los que le conocen. Previamente se les explica que hay que adivinar quién de los presentes pasa la frontera. El que lo inicie comunica a los demás de modo afirmativo una prenda que tiene el personaje a descubrir. A continuación siguiendo la mano va preguntando si lleva una determinada prenda y de un color concreto. Esto último no es imprescindible. Los que conocen el juego contestan afirmativa o negativamente. Se siguen haciendo rondas hasta que todos descubren

¿Quién pasa la frontera? Entre tanto los que creen que lo han descubierto cambian el tono interrogativo por otro enunciativo. Resulta que el que pasa la frontera es para cada participante uno distinto, precisamente el que tienen a su derecha. Lo cual mientras se desarrolla el juego provoca continuos desconciertos, al darse datos contradictorios, se piensa que solo uno de todo el grupo es el que pasa la frontera.

Juegos de confianza

La lata de sardinas Se tumban de forma que coincidan cabezas con pies bastantes personas juntas amontonándose como si de una lata de sardinas se tratara

Caída segura Desde una altura (mesa) se tira una perrona; el grupo la recoge y la van pasando con las manos

Rebozar albóndigas Se tumban un grupo de personas una al lado de la otra y otra pasa por encima dándose vueltas como si se estuviera rebozando.

Guiar a un ciego Por parejas, uno hace de ciego cubriéndose los ojos y su compañero o compañera le tiene que guiar entre distintos obstáculos cuidando de su seguridad

El ciempiés En grupo de seis, se sientan una persona detrás de otra con las piernas abiertas y bien juntas. Las manos se colocan hacia arriba, y junto con todo el cuerpo, se balancean de un lado a

otro, hasta .que a una señal, todo el grupo ha de girar coordinadamente hasta quedar con las manos en el suelo y con los pies sobre la persona que tenga debajo. Una vez conseguido se echa a andar

A la silla de la reina

El baile de la mano Se canta: El baile de la mané, que lo baile que lo baile (varias veces). Una mané... del compañéré. La otra mané en (una parte del cuerpo) del compañéré. Se indican diferentes partes del cuerpo

El desmayo Echarse de espaldas o de frente y otra persona que esté al lado la cogerá

El Lavacoches Se colocan dos filas de personas una enfrente de otra mirándose; alguien que hace de coche va pasando y se le da un lavado manual.

La alfombra mágica Una persona se tumba en el suelo boca arriba, las otras personas que la rodean le van levantando con cuidado lo más alto posible y la mueven suavemente como si volara en el aire. Después se la baja poco a poco

Puesta en común: cada grupo un juego

El pobre gatito En corro alguien hace de gata o gato y se acerca a una persona del corro a gatas. Maulla tres veces y entonces se le acaricia y se le dice “pobre gatito”. La persona que ha acariciado es el nuevo animal. Una variante es que el gato o gata acaricie con sus patitas (manos) a una persona del corro y la que se ría por las cosquillas o por la gracia del animal es la que se queda y continúa haciendo de gato o gata.

La cadena Cogerse de la mano en círculo. Uno o una cualquiera de la cadena empieza a pasar entre los demás que permanecen unidos tratando de hacer el enredo lo más difícil posible. La animadora va sugiriendo: son una pelota, son un barco que se mueve, un remolino, Así, se van diciendo diferentes acciones hasta que se rompe el grupo.

Contacto seguro En círculo, se pasa de boca en boca un papel fino. Va un papel en cada dirección. Hay que evitar que se caiga aspirando aire mientras se pasa el papel.

La palomita mensajera las personas animadoras presentan un cucurucho en el que hay palomitas de papel con mensaje. Se mira y a la boca. No se enseña el papelito a nadie. Se memoriza lo que ponga. Se debe expresar con gesticulación facial lo que diga el mensaje y hay que buscar otra persona que refleje el mismo sentimiento en la cara.

Valoración del juego

El juego:

- Acerca a las criaturas, aunque sea un juego en el que no haya verbalización.
- Casi todos se pueden adaptar y recrear.
- Tiene un componente afectivo importante.
- Siempre gusta.
- Tiene que fijar las reglas bien para evitar la agresividad.
- Hay que seleccionarlo y buscar el momento apropiado.
- A pesar de ser considerado importante a medida que las criaturas crecen se abandona y éstas van respondiendo menos a él
- Hay que secuenciarlo de menos a más impacto.
- Estos juegos antes estaban, se producían en la calle y ahora la escuela tiene que fomentarlos y por tanto la escuela ha adquirido una función que era propia de la calle. Así los juegos de contacto tradicionales que tienen un contenido de acercamiento físico corporal se recuperan en el ámbito escolar y se favorece al volver a hacerlo en la familia. Esta tiene un papel fundamental en el aprendizaje de los juegos tradicionales. Por ello hay que implicarla en este tipo de Juegos, y en muchos otros, teniendo en cuenta que hasta hace poco, había un tiempo para el juego y una cultura del juego que son muy interesantes y que debemos recuperar.
- Tiene un contenido físico Placentero
- Es gratificante sin otro contenido que el disfrute de las sensaciones

- Favorece la eliminación de la agresividad.
- Tiene que tener un componente de libertad que hay que revalorizar frente a la gran cantidad de actividades que la familia proporciona a las criaturas: baile, informática, kárate...
- También se reflexiona y debate en torno a los recreos y su papel educativo y no meramente de desfogue. Hay que hacer planteamientos de Claustro y son necesarios espacios y materiales adecuados y suficientes.
- Todo esto además ayudara a encauzar y eliminar la agresividad.

Taller de Investigación de cuentos

El método de trabajo que adoptó este grupo es la clasificación de los libros que teníamos por los sentimientos que siguen:

- afecto-ternura
- miedo
- autoestima
- enfado
- modelos familiares
- amistad
- diversidad
- celos
- tristeza
- coeducación
- varios

Establecimos un modelo de ficha para analizar los libros:

- Presentación: título, editorial, autor.
- Análisis: crítica, imagen, tema, estética, personajes, argumento.
- Propuestas para el aula.

Empezamos a trabajar y este es el resultado:

Sentimiento o valor: Normas porque sí

Título: **Si yo fuera mayor**

Autora: Eva Janikovszky

Editorial: Daimon Barcelona 1977

Análisis

Presentación:

- dibujos sencillos elementales
- a las criaturas les gusta
- para leer por la maestra

Argumento: Las normas impuestas por las personas adultas según como las ven las criaturas

Propuestas para el aula:

- cuestionamiento de normas
- reacción ante las normas
- las normas que tienen las personas adultas
- alternativa norma a norma
- dramatización
- inventar normas absurdas
- jugar a infringir las normas

Sentimiento: Situación de conflicto

Título: **El vendedor de problemas**

Autor: Hiewyu Oram -Tony Ross

Editorial: Timún Mas Colección: Nube de algodón

Argumento: Un vendedor de problemas los reparte. Un día coincide con Jeni que le cuenta sus problemas. Le recomienda meterlos en un saco, al ver el saco de los demás se asusta. Al llevarse el saco que menos pesa resulta el suyo.

En el aula:

- ¿Qué es un problema?
- ¿De dónde vienen los problemas?
- Concepción del problema como algo exterior
- ver que hay problemas interiores

Crítica: No caer en aceptar los problemas como elemento de resignación.

Sentimiento: Compartir, compensación afectiva de los juguetes

Título: **Demasiados ositos**

Autor: Gus Clarke

Editorial: Timun Mas colección: Nube de Algodón

Argumento: Las personas adultas le regalan ositos ante cualquier circunstancia. Piensan que los adultos se los regalan porque les gusta a ellos. Tiene problemas para darles un beso. Entonces los va regalando. Después las personas adultas le regalan perros. El problema no son los osos si no los adultos.

En el aula:

- el abuso de juguetes
- trabajo con padres y madres
- trabajos con otros maestros y maestras
- el tema de compartir con padres-madres y criaturas, algo tan importante como el propio juguete.

Sentimiento: La sensibilidad, el gusto

Título: **Julieta y su caja de colores**

Autor: Carlos Pollicer López

Editorial: Fondo de cultura económica

Argumento: A una niña le regalaron pinturas

En el aula:

- trabajar la expresión
- postales de pintura y elaborar otro cuento
- acercamiento de distintos estilos de pintura.

Sentimiento: Cooperación

Título: **Una nouvelle maison pour la famille souris**

Autor: K. Iwwamura

Editorial: Lutin Poche

Argumento: Una familia que se traslada

En la escuela:

- el trabajo en grupo
- el desarraigo.

Sentimiento: Enfado

Título: **Estoy enfadado**

Autores: Brian Mases y Mike Gordon

Editorial: Edelvives

Argumento: Contado en primera persona cuando estoy ... me siento ... , ... me apetece pero me pongo ...

En la escuela:

- tiene notas para padres y madres
- el juego dramático
- hacer libros
- murales con expresión de enfado
- jugar o enfadarse.

Sentimiento: La amistad

Título: **La cuadrilla y uno más**

Autoras: María Martínez i Vendrell, Carmen Solá Vendrell

Editorial: Casals S.A.

Análisis:

- Estético: Dibujos grandes y simples
- Texto: Fácil de leer, letra cursiva

Argumento: La golondrina parte hacia tierras cálidas y se lleva con ella una compañera pero con la duda de si será aceptada por el resto del grupo ya conocido. El grupo la acepta bien, salvo el rruiseñor, que intenta hacerle la vida imposible hasta el punto de que esta tiene que abandonarlo. Esto hace que todos reflexionen y el propio rruiseñor acepte que su actuación no ha sido la adecuada y vaya a su encuentro para hacerle volver.

El grupo está contento.

Sentimiento: Complementariedad, compartir

Título: **La cigarra violinista y el topo**

Autor: Janosch

Editorial: Alfaguara Madrid 1989

Análisis:

- Letra imprenta. Libro poco lujoso, hojas fuertes.
- Dibujos sencillos y realistas, muy cercano a lo que podrían hacer los niños y las niñas.
- Personajes: Cigarra violinista, ciervo (no gratuito), ratón (previsor), topo (valoraba la música, el arte)

Argumento: Una cigarra violinista no prevé el invierno y no recoge comida. En invierno, pide ayuda a varios animales que no se la dan y menos gratuitamente. No valoraban lo gratuito y lo artístico. Pidió ayuda a un topo casi ciego y que le gustó mucho la música. Se complementaron. La cigarra fue capaz de trabajar cuando alguien valoró su capacidad.

En la escuela:

- servir de base para una posterior dramatización, donde se representan distintos personajes.
- Leer individual o colectivamente y hacer un dibujo con un texto escrito. Compartir los textos y los dibujos.
- Valorar los distintos comportamientos de los animales

Sentimiento: A través de los sentimientos de soledad y tristeza, se llega a destacar la amistad.

Título: **Héctor y Víctor son muy amigos**

Autora: Michéle Daufresne

Editorial: Plaza y Janés Jóvenes lectores club

Análisis:

- Estético: agradable y atractivo para que se anime al leerlo.
- Imagen: Dibujos pequeños pero atractivos. Colores vivos
- Texto: corto con letra de imprenta
- Personajes: un erizo y un conejo

Argumento: cada uno por su parte, el erizo y el conejo, se sienten muy solos viendo como los demás tienen amigos y ellos no. Esto les hace estar tristes y no disfrutar de lo que les rodea. Pero un día se encuentran y a partir de entonces se hacen inseparables y comparten todo. Esto les va a hacer ver las cosas de forma positiva y les posibilita el relacionarse con el resto.

En la escuela:

- lectura en el aula
- hacer un dibujo con texto sobre el cuento leído, luego el o la que quiere lo lee a los demás.
- Dramatización por parejas.
- Pequeño debate entre el alumnado en el que el maestro o la maestra no interviene.

Sentimiento:

Título: **Un buen día**

Autora: María Espluga

Editorial: S.M. Colección: Los duros del Barco de vapor

Análisis:

- Extensión justa que posibilita el mantenimiento de la atención fácilmente.
- Soporte de imagen suficientemente inductora de la historia que cuenta.
- Párrafos cortos, uno por página, propio para una lectura colectiva, e incluso diálogo para dramatizar. Por lo demás, está escrito con letra imprenta con buen tamaño.
- Personajes: Un ratón, un mono y una jirafa.

Argumento: Un día de estupenda temperatura y claridad, un ratón pasea cantando, se encuentra con un mono que prefiere leer. Hablan entre ellos sobre la diferente manera de disfrutar este día. El ratón prefiere pasear, corretear, seguir a las nubes, y el mono prefiere seguir leyendo. Hasta que aparece la jirafa anunciándoles el inmediato empeoramiento del tiempo y este hecho les pone de acuerdo: Los dos prefieren no mojarse y echan a correr para su casa.

En la escuela:

- Enseñamos la imagen tapando el texto para que fluyesen en ellos sugerencias, puesto que el cuento invita a ello.
- A continuación pediría a uno de ellos que se lo contase a los demás para ver las coincidencias.
- Dramatización: con los dos personajes principales escribimos colectivamente otras historias, con otros diálogos.
- Debate en el que el profesor va induciendo a que ellos descubran que ante una misma situación cada uno puede resolver a su manera y ¡siempre que el tiempo lo permita!

Sentimiento: El silencio se cambia por el diálogo gracias a la amistad entre el niño y el animal y se descubren valores en un niño que los oculta.

Título: **Fernando y su amigo**

Autores: Ch. Touyarot y M. Gatine

Análisis

- Estético: Dibujos grandes con colores vivos.

Argumento: Trata de un niño que no habla en clase. Cuando se trata el tema de los delfines, Fernando defiende la libertad del delfín ante los compañeros, pues tiene un amigo delfín en el mar, todos preguntan a Fernando y parece el profesor. Al final no entienden porque Fernando no hablaba antes.

Personajes: Fernando, Sergio, Yolanda, Pascual, Federico, Bi (el delfín) y Laura

En la escuela:

- mostrar los dibujos a los niños para que hagan sus hipótesis de narración del cuento, o su descripción a partir del dibujo.

Sentimiento: el miedo.

Título: **Tengo miedo**

Autores: Brian Moses y Mike Gordon.

Editorial: Edelvives Colección: Tus sentimientos

Análisis:

- Es bonito, las ilustraciones limpias y divertidas.
- Personajes: una niña que vive diferentes situaciones de miedo (de la vida cotidiana). No es un modelo estereotipado de niña. Aparecen los miedos de los adultos. Al final del libro aparecen unas propuestas de trabajo que nos parecen buenas.
- Edad: de 3 a 8 años

Nota: la colección plantea los sentimientos desde la visión adulta y con soluciones adultas (a las criaturas les seducen más las historias cercanas a ellos).

Sentimiento: el miedo.

Título: **Donde viven los monstruos.**

Autor: Maurice Sendak

Editorial: Alfaguara.

Análisis:

- Estéticamente es muy bello.
- El texto es muy poético
- La imagen aumenta su tamaño para introducirles en el mundo fantástico y disminuye para salir de él.
- Protagonista: el niño y la niña.

Argumento: elabora una solución fantástica a una situación frustrante. Viaje de ida y vuelta al mundo de los monstruos que desmitifica como personajes que infunden miedo. El personaje domina y controla a estos seres porque son sus amigos y le ayudan a resolver sus frustraciones.

- Final reconciliador.

Sentimiento: los celos

Título: **Julieta, estate quieta.**

Aditorial: Altea

Tema: toda la familia y la protagonista.

Análisis:

- Dibujos esquemáticos.
- Texto rimado.
- Ordenes metódicas que se repiten como juicio (se aprovecha la cantinela para recordar el sentimiento).



El taller de investigación de cuentos

Puesta en común de los Talleres

Programación de televisión

Análisis de horario La programación denominada infantil se emite a las horas previas al colegio, al mediodía y a la hora de la merienda.

Análisis de series Se plantea el problema de no conocerlas en general. Por ello las valoramos superficialmente y por los datos que los niños y niñas nos aportan diariamente.

Oferta por cadenas. Similar en todas ellas, en bloques, programas y contenidos.

Valores con los que se analiza La violencia, hasta qué punto es defendible y cómo aparece solapada.

Competencia de horarios No suele ser entre programas infantiles sino entre un programa infantil y otro para personas adultas.

Las criaturas suelen ver programas de personas adultas ya que la familia no tiene criterios de cuándo y qué deben ver sus hijos e hijas.

Se produce una **explotación comercial** de algunas series.

Cada vez hay más ofertas y menos control.

Posibilidades:

- Programar antes lo que se quiere ver
- Encuestas para saber que ven y al aplicar el análisis de género se aprecia como las niñas se inclinan más hacia programas emotivos y los niños hacia lo violento.

- Manejar técnicamente el vídeo y conocer el lenguaje visual y sus códigos para desmitificarlo (importancia de los adultos en el inicio de la alfabetización audiovisual y tecnológica), etc.
- En la familia se puede dosificar, hablar y quitar la tele del lugar donde se come.

Analizar programas y anuncios.

El debate general se centra en:

Como los programas de T.V. sirven como elemento de reacción social y de juego y de cómo se pueden sentir aislados y aisladas quienes no lo ven.

La violencia sí tiene importancia, lo es en sí misma independientemente de su cantidad. En este sentido hay quien manifiesta que la violencia es una aunque no se puede escapar de la realidad y hay que ayudar a analizarla. Tenemos que tener en cuenta que hay otras violencias como la que te dice que lo puedes conseguir todo y después no puedes tener nada. Además de la violencia visual está el tratamiento de ésta como algo trivial y cotidiano que hace que no se le dé importancia, elemento grave de análisis. Cada día nos enfrentamos a la violencia que la sociedad tiene consensuada como es: la guerra, el fútbol, la violencia cotidiana, los Reality Show, etc. que la trasladan a cada día y la utilizan como producto vendible. Es preocupante como los chavales han incorporado a su repertorio la violencia y la falta de reelaboración que hay sobre ella y sobre los conceptos del bien y del mal.

Taller de Publicidad

La publicidad ocupa un papel decisivo en el consumo creando sueños de realidad. Transmite con mucha fuerza una serie de valores como la sexualidad machista, la utilización del erotismo como forma de mercadeo, el tener y aparentar, la competitividad y el individualismo, el consumo exacerbado, etc. que es preciso contrarrestar. Se

puede utilizar un esquema de análisis para trabajar la publicidad:

Elementos descriptivos: Música, lenguaje, sonido, ritmo, personajes.

Análisis: Tratamiento de estos elementos

Crítica: Lenguaje, códigos explícitos o subliminales. En los anuncios para las criaturas el lenguaje es más rápido; a las niñas se les oferta muñecas y juegos relacionados con el rol tradicional de la mujer. Hay anuncios mixtos que utilizan el slogan compartir. En general en los anuncios para niños el lenguaje es vacío y hay cantidad de ruidos efectos estridentes, magnéticos y de acción y se imprime aspecto de realidad al anuncio.

La publicidad en general intenta:

- Mostramos la vida bajo aspectos creativos.
- Seducirnos y despertar necesidades de consumo.
- Apelar a nuestros sentimientos para transformarlos en opciones de consumo a través de mecanismos muchas veces inconscientes.
- Utiliza todo tipo de valores con unos referentes relativos y siempre ligados a situaciones de consumo (encubiertas a veces con parábolas muy sutiles).
- Evita la monotonía.

Anuncios reutilizables: podemos utilizar todo tipo de anuncios para conocer las técnicas publicitarias, para explotar sus contenidos desde el punto de vista que nos interese, para elaborar otros anuncios más interesantes pedagógicamente, para practicar el manejo de los códigos semióticos de la publicidad y mejorar el nivel de competencia comunicativa, etc. Tenemos la obligación moral como enseñantes de trabajar todos los medios: TV, radio, retroproyector, prensa diaria y periódica, vallas, etiquetas, la publicidad y el patrocinio en distintos ámbitos, etc. Debemos ser protagonistas de la comunicación, hacer crítica y no tener una actitud pasiva.

Experiencias Escolares



Los sentimientos y los valores en una clase de 2° de Primaria

Antes de comenzar a trabajar los sentimientos y valores en mi clase de 2° de Primaria con veintidós criaturas, tuve que reflexionar sobre varias cuestiones previas. Primeramente hice mi lista de valores, pues era necesario que yo misma los tuviera claros si quería fomentar en mi alumnado unos concretos. Segundo tenía que conocer más a los niños y niñas, sacar a través de sus sentimientos esos valores que traen de la familia y así saber el punto de partida. Además tendría que reforzar aquellos que son buenos para una mejor convivencia en el aula como: la cooperación, la solidaridad, la justicia, etc.

Tuve desde un principio mis dudas, creía que podría llegar a una imposición de mis valores o que estos fueran muy subjetivos y que incluso algunos de ellos fueran contrarios a los de las familias y me preguntaba ¿hasta qué punto podría mantenerme fuera de ellos? Pero ahora, tras varios meses de trabajo, opino que el tiempo de diálogo, de debate y el respeto a la autonomía de cada criatura son principios fundamentales ante un conflicto de valores.

¿Pero qué valores tendría que considerar importantes para trabajar su desarrollo en siete años? los que trabajaríamos primero serían:

- Conocimiento de sí mismo y llegar a una autonomía e independencia.
- Confianza en sí misma/o.
- Respeto a normas de convivencia.
- Afecto, así como expresarse sentimental y emocionalmente (amistad, familia, etc.)

Y para llevar a cabo todo esto tuve que replantearme las finalidades de la educación de valores y lo que yo pretendía. Estas eran: Formar personas autónomas que fueran dialogantes, participativas, críticas, que entendieran el respeto a los demás, a las diferencias y un etcétera muy largo. Apoyados todos estos objetivos sobre dos pilares: la justicia y la solidaridad.



Además un objetivo que no podía perder de vista era que todo este trabajo no quedara sólo en opiniones o debates de clase, sino que trascendiera en unos comportamientos o incluso llegara a fijar unos hábitos en las niñas y niños. Las actividades que se pueden llevar a cabo para el trabajo de sentimientos y valores son muchas: dramatizaciones, expresión corporal, juegos, danzas y todas aquellas que intervengan los sentidos y la afectividad.

Aquí relaciono algunas actividades que van a ayudar a los alumnos y alumnas a desarrollar un diálogo en clase, ya que al mismo tiempo que escuchan a sus compañeras y compañeros llegan a un conocimiento mayor y más íntimo y a un compartir sus sentimientos y emociones.

Estas son algunas de las actividades que hacemos en clase. Ayudan como dije anteriormente a la comunicación oral y escrita en el aula, al conocimiento de sí mismo/a y del resto de las compañeras y compañeros.

ACTIVIDAD 1

Presento a la clase una cartulina donde está pegada una fotografía recortada de una revista. Después de verla, dejo que piensen unos minutos y a continuación le indico que escriban en un papel lo que han pensado en ese momento o lo que han sentido al observarla.

También deben escribir su nombre. Cuando todos y todas terminan, leerán en voz alta lo que han escrito y lo pegarán en la cartulina. A partir de lo que han escrito comienza el diálogo. Se procura al elegir la foto que sea significativa y que sea expresiva y sugerente en relación al tema que queremos trabajar. Tanto al escribir como el leerla en voz alta será voluntario.

A medida que se trabaja esta técnica se observa una mayor capacidad de las criaturas para descifrar sus sentimientos y conseguir expresarlos con más facilidad.

La cartulina queda expuesta en clase para que pueda ser leída en otro momento por el niño o niña que lo desee.

ACTIVIDAD 2

Igual que la anterior, pero en esta se escribe una frase como:

- Tengo miedo cuando...
- Soy feliz...
- Estoy triste...
- De mayor seré...

Posteriormente se establece el diálogo a partir de lo que han escrito.

Es muy importante en el momento de hablar el respeto a la opinión del compañero y compañera para que así se pueda sentir en todo momento libre para expresar sus opiniones.



ACTIVIDAD 3

Se les entrega a cada niño y niña un folio en blanco y se les dice:
"si viniera un hada con su varita mágica y te pudiera convertir en un animal, ¿en cuál te gustaría que te convirtiera? ¿Qué o por qué te gusta

más ese animal que has elegido?"

Se les da un tiempo para que lo piensen y a continuación lo dibujan, lo colorean y escriben las razones de su elección. Posteriormente cada una/o comunican a la clase la elección, leen las razones y enseñan el dibujo realizado. A partir de aquí comenzamos el diálogo.

Esta actividad se hace convirtiéndose en otro momento en flor, fruta, personaje famoso, etc.

Con todos los trabajos confeccionamos un libro que estará en la biblioteca y se podrá llevar a casa para que las familias puedan conocer la experiencia.

ACTIVIDAD 4

Se les dice que escriban en un folio un recuerdo, un sueño, una pesadilla, una fiesta, etc. y que después lo dibujen y colorean. Posteriormente lo leen voluntariamente a la clase y se dialoga a partir de los textos y los dibujos de todos y todas.

Todos los trabajos juntos forman un libro que podrá llevarse a casa y que también estará en clase para que lo puedan ver en cualquier momento.

He constatado a través de los diálogos que la familia les permite ver películas que fomentan posteriormente sus angustias y miedos.

Vicky Fernández. MCEP de MALAGA

La imagen portadora de valores

Esta experiencia que nos relató brevemente nuestra compañera Loli consiste en la utilización de un fichero de distintas imágenes que portan o sugieren determinados valores, sentimientos y emociones.

A partir de estas imágenes y de las sugerencias que ofrecen, ella trabaja estos temas con sus niños y niñas.

Las imágenes las obtiene de los medios gráficos seleccionado aquellas que más le interesan. Nos lo contará con más detalle en el Congreso.

Loli Elgezabal. MCEP DE VIZKAYA

Creación de un fichero de juegos

A la hora de presentar juegos al grupo, siempre partimos de aprenderlos jugando. Pero una forma de que permanezca como una posible actividad de clase es la realización de un fichero de juegos al que podemos recurrir cuando necesitamos ideas. Estos juegos han sido elegidos por su interés en las actitudes que se trabajan: juegos de grupos, de confianza en las personas y en el grupo, de contacto, etc.

Estas fichas están realizadas por niños y niñas de quinto curso y son el comienzo de un fichero que completaremos a lo largo del curso. Lo tendremos en la clase y recurriremos a él cuando queramos preparar una sesión de juegos, para jugar en el patio de recreo o para organizar las actividades de excursiones y salidas.



Tere Flores

Creación “La princesa de la luna”

La princesa de la luna, vivía en los bosques perdidos de las ciudades, se alimentaba de rayos de luna y cubría su cuerpo con una suave-capa de colores delicados y alegres.

La princesa de la luna, lucía una esplendorosa cabellera que lavaba con agua de la fuente de algún parque y peinaba simplemente con los dedos.

Su pelo tenía color negro de ala de cuervo y algunas veces le llegaba hasta la cintura.

La princesa de la luna, tenía en su mirada reflejos cobrizos de dorados atardeceres. Amaba la vida, amaba el cariño que podían infundirle todas las cosas bellas de la tierra. La princesa de la luna se deslizaba por las calles de las grandes ciudades como si danzara un baile delicado y suave, su mirada volaba por encima de la gente y se detenía de pronto mirando arrebolada el gesto de alguna criatura que jugaba en la acera.

La princesa de la luna, vivía en el país de nadie, en todas las ciudades de la tierra y a la vez en ninguna.

Cuando caminaba con su paso firme y delicado, todos los bebés del mundo se quedaban prendidos a su mirada y seguían sus pasos expectantes, esperando que ella con su gesto les dijera adiós o les diera un mensaje, para los demás ininteligible.

La princesa de la luna que se alimentaba de verdades, empezó a sentir que a su alrededor había muchas cosas que su padre o su madre jamás le habían explicado.

Empezó a sentir que su paso despertaba miradas oscuras, gestos que no descifraba pero que le hacían sentirse enferma y triste.

No comprendía que cuando se metía entre la gente, alguien pudiera empujarla con brusquedad, con odio, no podía entender que algunas veces los muchachos le tiraran del pelo y le hicieran tanto



daño, que los ruidos fueran tan fuertes, que las risas sonaran tan groseras que las miradas se cargaran con tanta envidia.

No entendía por qué a su alrededor podían juntarse tantas maldades, por eso perdía días enteros en la naturaleza, paseaba por maravillosos prados y de pronto toda su alegría se quedaba rota ante un rincón lleno de suciedad y miseria.

Venía de un país en el que su cuna se había rodeado por las flores más bellas, los cantos que habían mecido sus sueños habían sido siempre armoniosos y delicados y cada una de las palabras que escuchó hablan sido siempre sinceras.

La princesa de la luna, de piel blanca, de cabellos negros, de ojos de terciopelo, empezaba a sentir el efecto negativo de tanto daño.

Sus pasos perdieron elasticidad y poco a poco se hicieron susurrantes, se deslizaba sin levantar apenas los pies del suelo, se arrastraba lentamente y perdió su gracia bailarina.

Su cabello fue dejando atrás su brillo, sus mechones se le fueron cayendo y cada día le crecían un poco menos.

Su piel, de habitual blanca y delicada se fue poniendo transparente, dejando ver un surco de venitas que recorría su geografía como en un mapa.

Su cara se llenó de tristeza, de dolor, sus ojos se hundieron un poco más.

Cada día le era más suplicio no poder encontrar un lugar donde descansar un poco, descansar de esas miradas que se cruzaban a su paso, de esas frases que tenía que soportar, de esa violencia que le llegaba contenida en cada uno de los rincones de la calle.

Sentía que había sido criada de una forma diferente, que había tenido la suerte de haber sido educada en el cariño y que su pan diario habían sido palabras bellas y delicadas.

Y sintió amargura cuando comprendió que tendría que soportar esa situación y tendría que aprender a luchar o abandonarse.

Durante algunas semanas flotó como una extraña, sus pasos se hicieron tan livianos que no la veías por la calle, pues se deslizaba como queriendo hacerse invisible, su piel se hizo tan transparente que se podía casi mirar a través de ella.

En la mirada de tantos niños pequeños reconoció el mismo miedo, reconoció el mismo deseo de hacerse invisibles.

Por eso, se sentó un día y recapacitó sobre lo que era más conveniente.

Sintió que no podía cargar con todas las culpas del planeta, que no podía sufrir tanto que sólo deseara deshacerse, que tendría que aprender a vivir con tanta fuerza como para poder apoyar a todos esos niños que se sentían como ella, tan perdida.

Y elaboró su propia estrategia.

Se concentró en un rincón de un sucio parque durante veintiún días, de luna a luna, vivió en el peor rincón, en el más sucio, lo compartió con las ratas, con los mendigos, con las basuras, con un trozo de miseria de este mundo.

Su túnica perdió lustrosidad, su cabello brilló, su piel se puso opaca y su paso se hizo más fuerte, ella creció unos centímetros con un sabor amargo permanente en la boca y con una sonrisa a medias.

La princesa de la luna, salió de aquella prueba, sólo se hizo invisible cuando la agonía le era demasiado y apenas unos días en que volvía a recuperarse para poder seguir viviendo, por lo demás aprendió a preñarse de una sonrisa tenue, a saber descifrar el alma humana y a recoger todos los mensajes que los bebés desde los brazos de sus padres le lanzaban cada día haciéndola sentirse importante.

Ahora se deslizaba entre la gente de otra manera, cuando era necesario cortaba con un gesto fuerte e imperioso la violencia que quería dañarla y en su mirada, por algunos segundos llegó a brillar un rayo tan profundo que quien lo veía corría asustado.

No necesitó palabras, cuando estaba demasiado cansada o dolorida se paseaba entre la gente sin que nadie la viera, como una bruma indescifrable y podía pasarse así los días desafiando al

viento,... hasta que pronto en un parque, un llanto de un niño o una risa tonta, le hacían volver a despertarse y se quedaba de pronto detenida, surgiendo de un oscuro manto de tinieblas.

Y los niños con ella comprendieron que también sabrían defenderse, aunque les fuera duro, aunque tuvieran que mentir algunas veces, aunque tuvieran que tener miradas fuertes para poder pasear indemnes por tanto daño.

Y entonces se sintió compañera, madre, amiga de tantos otros que estaban como ella, que era la parte que pudo contribuir a la vida, y esta parte era suficiente y era hermosa.

Tere Flores



Mi Jardín Secreto



En las tardes de otoño,
cuando el cuerpo
comienza a sacudirse
de un tórrido verano,
me pierdo
entre las tibias hojas
de mi jardín secreto.

Buscando aquel frescor
que quise hacer tuyo
aquel refugio
que no nos pertenece
y sin saberlo
he modulado
de tan suaves pasos.

En mi jardín al fondo,
solo mueve un columpio
la soledad del aire.

Los árboles ocultan
tantas cosas,
que siempre me es sorpresa
descubrirlas.

De mi jardín al cielo
las ramas de los pinos,
esconden otras caras,
y cuando voy andando,
no me atrevo a decir
sus nombres
de tan dulce.

Por mi jardín arriba
las tinieblas lo cubren.

Arropan los deseos
y cuando me doy cuenta
camino sin moverme
es tanto mi silencio.

En mi jardín callado,
las palabras se agolpan
en estanques de plata,
se remueven,
se agitan,
se detienen,
y me sumerjo en ellas.

En mi jardín desierto,
no se despegarme
de ese dulce recreo,
que es encontrar mi nombre,
en el mismo lugar
en que tengo mi pozo,
tan profundo
y tan lleno.

Por eso muchas tardes,
cuando me refugio
en mi jardín secreto,
cuajado de amapolas,
de lirios,
y de versos.

Me meto tan adentro
que me pierdo.

Y cuando alguien me llama
no le escucho.

Y si alguien me busca,
no lo encuentro.

Por eso muchas veces,
es tan grande mi sueño,
que pierdo hasta la llave
de mi jardín secreto.

Y dentro de mi alma
nafrago y navego.
Es tanto mi deseo
que ni me percato,
que si no salgo
me muero.

Es tan fuerte
mi ausencia,
en mi jardín secreto.

Tere Flores

Bibliografía sobre valores

Sobre valores

- "Cómo educar en valores". Varios autores. Edt. Narcea
- "Cómo fomentar los valores individuales" CEAC
- "Cómo educar las actitudes" Aula positiva CEAC
- "Temas transversales y educación en valores". Lucini. Edt. Alauda-Anaya
- "La evaluación de valores y actitudes". Antonio Bolívar Edt. Alauda-Anaya
- "Los valores de la educación". Victoria Camps Edt. Alauda-Anaya
- "Educación y razonamiento moral". M^a José Díaz Aguado y Concepción Medrano. Edt. Mensajero N^o 15 de la revista "Comunicación, lenguaje y educación"
- N^o 150 y n^o 165 de la revista "Cuadernos de Pedagogía"
- "El criterio moral en el niño". J. Piaget. Edt. Fontanella
- "La nueva educación moral" J.M Puig y otros Edt. Losada

Sobre sentimientos

- "Aprendiendo a amar desde el aula". M^a José Urruzola. Maite canal editora
- "Mi amigo el miedo". Antonio Fernández, Rubén Garrido. Edt. Escuela Popular
- "Penélope o las trampas del amor". Charo Altable. Ediciones Mare Nostrum

Ficha técnica del Encuentro

V ENCUESTRO DEL TALLER DE 0 A 8 AÑOS. M.C.E.P. Sentimientos y valores en la base de la construcción de la identidad personal	
ORGANIZACIÓN	TALLER DE CERO A OCHO AÑOS MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUHA POPULAR RESPONSABLES DE ECONOMÍA E INFRAESTRUCTURA: PEPI DIAZ (MCEPL) ASUN VALBUENA(MCEPA) RESFONSABLES DE ORGANIZACIÓN Y CONTENIDO: PEPI DIAZ (MCEPL) TERESA CERROLAZA (MCEPR) RAMON RUBIO (MCEPC)
LUGAR	ALBERGUE "LA CASONA DEL PINAR". SAN RAFAEL (SEGOVIA)
FECHAS	25, 26 Y 27 DE NOVSMBRE DE 1.995
DURACIÓN	20 HORAS
PARTICIPANTES	47 ENSEÑANTES
DOSSIER	TALLER DE CERO A OCHO AÑOS RESPONSABLE: PEPI DÍAZ (MCEFL) REDACTORES: PEPI DÍAZ Y PILAR ALVAREZ (MCEPL) ANTONIO ANGUITA Y VIKI FERNANDEZ (MCEPM) LOLI ELGEZABAL E INMA PASCUAL (MCEPE) JULIA PÉREZ (MCEPCM) TERESA CERROLAZA Y CARMINA (MCEPR) ORLANDO Y RAMÓN RUBIO (MCEPC) TERE FLORES (MCEPG) COORDINACION Y EDICIÓN: PEPI (MCEPL), TERESA (MCEPR). OLGA MENG y RAMÓN (MCEPC) FOTOGRAFÍAS: CHARO CERECEDA (MCEPR) PEPI DIAZ (MCEPL)

Relación de asistentes al V Encuentro

- Baudelio Alonso Gómez. MCEP DE HUELVA
- Elisa Vían González. MCEP DE HUELVA
- Pilar Marchena. MCEP DE HUELVA
- Teresa Cerrolaza Clavijo, MCEP DE LA RIOJA
- Carmina Martínez MCEP DE LA RIOJA
- Charo Cereceda Untoria. MCEP DE LA RIOJA
- Ana Martínez de la Puente. MCEP DE LA RIOJA
- Maite del Busto García. MCEP DE LA RIOJA
- Isabel Díez Reñares. MCEP DE LA RIOJA
- María Isabel Tejedor. MCEP DE LA RIOJA
- Charo Díez Salazar. MCEP DE CANTABRIA
- Olga Meng González del Río. MCEP DE CANTABRIA
- Ramón Rubio Cuevas. MCEP DE CANTABRIA
- Orlando Jorrín. MCEP DE CANTABRIA
- Pepi Díaz Villaverde. MCEP DE LEÓN
- María Teresa Colín. MCEP DE LEÓN
- Pilar Álvarez Suárez. MCEP DE LEÓN
- Antonio Anguita Martos. MCEP DE MÁLAGA
- Nicolás González Barranco. MCEP DE MÁLAGA
- Virtudes Fernández. MCEP DE MÁLAGA
- Asunción Valbuena Pacho. MCEP DE ASTURIAS
- Hortensia Ramos. MCEP DE SALAMANCA
- Juanjo Vicente. MCEP DE SALAMANCA
- Martín García Hernán. MCEP DE MADRID
- José Luis Alonso MCEP DE MADRID

- Isabel Sequí. MCEP DE MADRID
- Elena Ampuero Lozano. MCEP DE MADRID
- Inma Pascual Cuevas. MCEP DE VIZCAYA
- María Dolores Elgezabaí. MCEP DE VIZCAYA
- Lourdes Herrán. MCEP DE VIZCAYA.
- Juan Garrido Morales. MCEP DE CASTILLA-LA MANCHA
- Julia Pérez Rey. MCEP DE CASTILLA-LA MANCHA
- Antonio Pájuelo. MCEP DE CÁDIZ
- Arturo Romero. MCEP DE CÁDIZ
- Teresa Flores. MCEP DE ALMUÑECAR
- Matilde Sierra Cercóles. MCEP DE ALMUNECAR
- Angustias Molina. MCEP DE ALMUÑECAR
- María Dolores Ruiz. MCEP DE ALMERÍA
- María Dolores Sierra. MCEP DE ALMERÍA
- José Sierra. MCEP DE ALMERÍA
- Leo Delgado. MCEP DE SEVILLA
- Isabel Molero. MCEP DE SEVILLA
- Itziar Etxaberría. MCEP DE HERNANI
- M* José Ascurce. MCEP DE HERNANI
- Rafael Liceaga. MCEP DE HERNANI
- Ita Herrero Esteras. MCEP DE HERNANI
- María José Eceiza, MCEP DE HERNANI



Y para terminar...

La Nube Blanca

- Eres una princesa presumida-le decía el campo a la nube blanca, -todo el día paseándote y tomando el sol ¿por qué no haces como las demás nubes, que dejan caer el agua sobre la tierra?

-¡Oh!, las demás son todas feísimas, tan gordas y tan negras. Todo el día atareadas y estresadas de acá para allá cargando y descargando agua. Yo, sin embargo, como puedes observar, soy delgada, pequeña y blanquísima, -contesto la nube.

-Sí, ya veo que te pasas el día mirándote en el mar, paseando por los bosques y descansando entre las altas montañas, Eres una presumida y mientras, los campos, las fuentes y los ríos están secos.

-¿Para qué queréis que llueva sobre vosotroso?

-Eres muy necesaria para todos los seres vivos, pero tendrás que coger el agua del mar y oscurecer tu piel, -dijo el campo un poco tímido.

-¡Ni hablar! ¡No pienso hacer como mis hermanas! Me deslumbran los relámpagos y me ensordecen los truenos y las tormentas me dan miedo. Me encanta el cielo azul y, sobre todo, la puesta de sol cuando todo cambia de color y me envuelvo de tonos rojos, naranjas y violetas,-respondió la nube un poco enfadada.

Pasó la primavera, el verano y el otoño y la nube blanca seguía decorando el cielo. Las demás nubes pasaban de largo sin hacerle ningún caso a la holgazana y se dirigían hacia el Norte empujadas por el viento desde el mar. Allí se hinchaban de agua y pasaban sin descansar por los sedientos campos del Sur, donde se había instalado la nube caprichosa y presumida.

Los campos miraban hacia lo alto y veían cómo los nubarrones negros pasaban corriendo sin detenerse y no dejaban ni una sola gota de agua. Los árboles de la sierra y los frutales de las huertas sentían sequedad en sus raíces y cada vez profundizaban más en la tierra

para encontrar algo de humedad. Los pájaros y animalillos no encontraban donde beber. Todos los seres vivos del valle estaban nerviosos y se reunieron en asamblea para comentar el invierno tan terrible que les esperaba: si no había lluvia, morirían. Tenían que convencer a la nube blanca para que se fuese de ese lugar o para que cumplierse con su trabajo y dejase de vagabundear.

Se decidió por mayoría que fuese el manantial quién hablara con ella, ya que éste tenía una gran capacidad de persuasión.

-¡Qué bella te ves, nube, ahí posada entre las montañas!, -dijo el manantial adulador.

-¿Tú crees que soy bella? -contestó ella muy coqueta.

-Sí, todos lo decimos, pero ... ¿Por qué estás siempre sola?

-No necesito la compañía de esas nubes aburridas, todo el día trabajando. ¿Para qué?, me pregunto.

-Gracias a ellas se riegan los bosques y los campos, las flores multicolores transforman la tierra, los árboles dan gran variedad de frutas que después sirven de alimento a los pájaros y a los humanos; los manantiales, fuentes y ríos podemos llevar agua y calmar la sed de los animales que se nos acercan a beber; damos a las acequias y llenamos los pantanos para que las personas les den multitud de usos.

-¿Y qué me importa a mi todo eso? -contestó arrogante la nube.

El manantial regresó triste porque no pudo convencerla. La asamblea envió a otros seres a dialogar; fue un ciervo, un naranjo, una amapola, un riachuelo; pero de ninguno de ellos hizo caso.

El invierno terminó sin llover, la tierra se agrietaba, el sol abrasaba más que nunca y todos veían su fin. Las nubes negras seguían sin detenerse.

Viendo que la nube blanca persistía en el mismo lugar, la asamblea hizo el último intento para moverla y mandaron al águila real. Esta llegó con su vuelo majestuoso hasta las cumbres para hablar con ella y le dijo:

-¿Qué ocurre nubecita? ¿Es que no sabes volar? Mira cómo revoloteo, puedo ir de un lugar a otro; conozco las altas cumbres nevadas, los valles y praderas verdes, los océanos azules y tú ¿qué haces

aquí? Siempre en este mismo sitio, sin moverte; viendo este aburrido y feo paisaje. ¡Con las maravillas que hay en el planeta!

-No tengo necesidad de conocer nuevos paisajes, éste me encanta; desde este lugar privilegiado veo el inmenso mar y la campiña.

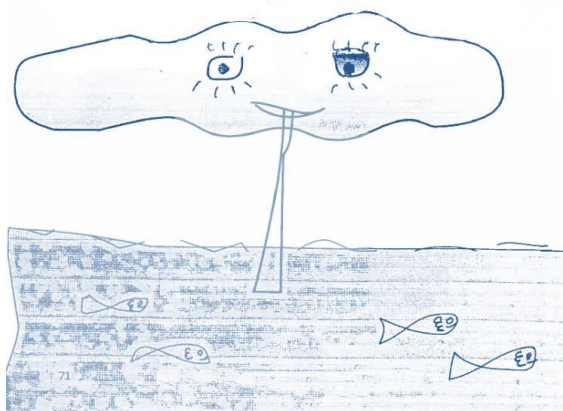
-¡Ja, ja! Lo que tú contemplas es siempre este trocito de mar y este valle amarillento, con un río seco que lo atraviesa, -le contestó el águila, riéndose a carcajadas.

El ave terminó de hablar y luego se marchó volando despacio dando antes varias vueltas alrededor de la nube y extendiendo su bello plumaje para mostrar su colorido a la , caprichosa nube.

Cuando estuvo sola, la nube se quedó pensando en todo lo que el águila real le había dicho y comenzó a ver todo lo de su alrededor menos bello que antes. Era verdad lo que le había contado el ave. Y decidió en ese momento abandonar el valle para conocer mundo. Fue entonces cuando bajó al mar y chupó toda el agua que pudo contener. Se fue oscureciendo su piel y creció hasta convertirse en un nubarrón y viendo todo sediento, vertió litros y litros de agua en esa zona, saciando así la sed de todos los seres vivos que habitaban el valle. Cuando quedó totalmente vacía, sorbió más agua y se marchó prometiendo volver el próximo otoño para descargar más lluvia con el resto de sus compañeras.

Y así fue así como los campos agradecidos se vistieron de tonos

verdes, los árboles se cargaron de frutos, los animales regresaron para poblar los bosques y los pájaros, junto con las aguas de los ríos, torrentes y cascadas, volvieron a ofrecer su música



Wiki Fernández



Amares

Nos amábamos rodando por el espacio y éramos una bolita de carne sabrosa y sal-sosa, una sola bolita caliente que resplandecía y echaba jugosos aromas y vapores mientras daba vueltas y vueltas por el sueño de Helena y por el espacio infinito y rodando caía, suavemente caía, hasta que iba a parar al fondo de una gran ensalada. Allí se quedaba, aquella bolita que éramos ella y yo; y desde el fondo de la ensalada vislumbrábamos el cielo. Nos asomábamos a duras penas a través del tupido follaje, de las lechugas, los ramajes de apio y el bosque del perejil, y alcanzábamos a ver algunas estrellas que andaban navegando en lo más lejos de la noche.

Eduardo Galeano

