

AFECTO Y COEDUCACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

*haur eta lehen hezkuntza
educación infantil y primaria*

BILDUMA: "CURRICULUM-MATERIALAK"

COLECCIÓN "MATERIALES CURRICULARES"

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

12

BILDUMA: "CURRICULUM-MATERIALAK"

COLECCIÓN "MATERIALES CURRICULARES"

- 1** Baloreetan hezte gorputz hezkuntzan
Educar en valores en educación física
- 2** Dealing with primary mixed ability groups
o qué hacer en clase
- 3** 0-3 zikloa 2. urtekoen gelak
El ciclo 0-3 las aulas de 2 años
- 4** Euskara ikasteko unitate didaktikoak
- 5** Txikitatik idazle eta irakurle
- 6** Gorputz-hezkuntza: lanerako proposamenak
- 7** Educación física: propuestas prácticas
- 8** Matematika eta jolasak
- 9** Haur hezkuntza gelarako proposamenak (3-6 urte)
- 10** Haur hezkuntzarako ikastetxe curriculum proiektuak (0-3 urte)
- 11** Ikastea eta Egitea Proiektuen bidez
- 12** Afektua eta hezkidetzeta Lehen Hezkuntzan
Afecto y coeducación en Educación Primaria

ISBN 84-457-2063-5



P.V.P.: 8 €

AFECTO Y COEDUCACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia

Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

Vitoria-Gasteiz, 2003

Afecto y coeducación en educación primaria / [coordinadora, Azagirre Atxaorbea, Felisa ; autoras, Eguren Zenarruzabeitia, Edurne ... et al.]. – 1ª ed. – Vitoria-Gasteiz : Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia = Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2003
p. ; cm. – (Bilduma “Curriculum-materialak”. Haur eta lehen hezkuntza = Colección “Materiales curriculares”. Educación infantil y primaria ; 12)
Contiene, además, con portada y paginación propias, texto contrapuesto en euskera: “Afektua eta hezkidetzaz lehen hezkuntza”
ISBN 84-457-2063-5
1. Afectividad. 2. Coeducación. I. Azagirre Atxaorbea, Felisa. II. Eguren Zenarruzabeitia, Edurne. III. Euskadi. Educación, Universidades e Investigación. IV. Bilduma.
159.943
37.043.2

COLECCIÓN MATERIALES CURRICULARES
EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.

12. AFECTO Y COEDUCACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Coordinadora:

AZAGIRRE ATXAORBEA, Felisa

Autoras:

EGUREN ZENARRUZABEITIA, Edurne
ETXEBARRIA ELOSEGI, Nerea
GONZALEZ ISASI, Mª Victoria
RODRÍGUEZ ORMAZABAL, Ana Mª
SARRIONANDIA DERTEANO, Mª Nieves

Dibujantes:

VIEITES GARCÍA, Azucena
OKARIZ IJURKO, Itziar

Cuento:

MELEDA ARANA, Iñaki

Traducción del cuento:

BURGOA REMENTERIA, Antón

Traducción:

Berbaro

Estos materiales curriculares han sido seleccionados de entre los presentados a la Convocatoria del Departamento de Educación, Universidades e Investigación para la concesión de ayudas económicas para la elaboración de materiales curriculares por grupos de profesores y profesoras de la Comunidad Autónoma del País Vasco (Orden de 17 de julio de 1996, BOPV del 8 de agosto y resolución de 11 de diciembre de 1996), por lo que ceden los derechos para esta edición como material de utilización en el aula en los centros de Educación Infantil y Primaria de la CAPV.

Edición: 1.º Diciembre 2003

© Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco
Departamento de Educación, Universidades e Investigación

Edita: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia
Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
Donostia-San Sebastián - 01010 Vitoria-Gasteiz

Responsable edición: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación educativa no universitaria
Asturias, 9, 3.º - 48015- Bilbao

Fotocomposición: Composiciones Rali, S.A.
Particular de Costa, 8-10, 7.º - 48010 BILBAO

Impresión: Estudios Gráficos Zure, S.A.
Carretera Lutxana-Asua, 24-A - Erandio-Goikoa (Bizkaia)

ISBN: 84-457-2063-5

Depósito legal: BI-3201-03

1. LA IMPORTANCIA DE LOS VALORES PARA EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES	9
2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	13
2.1. Teoría del Aprendizaje Social	13
2.2. Aprendizaje Cognitivo: Kholberg	16
2.3. Socialización: Reflexión Psicológica	18
2.4. Coeducación y Vida Cotidiana	21
3. OBSERVACIÓN DIARIA DE SITUACIONES CONCRETAS	25
3.1. Objetivos diferenciados para una educación afectiva coeducativa	25
3.2. Elaboración del material	26
4. PROPUESTAS DE TRABAJO	29
4.1. Análisis de los cuentos tradicionales	29
4.2. Cuento <i>Fuerte y dulce</i>	31
4.3. Juegos de expresión de sentimientos	33
4.4. Juegos de afirmación	36
4.5. Juegos de confianza	39
4.6. Juegos de comunicación	41
ANEXO: CUENTO <i>FUERTE Y DULCE</i>	45

1. LA IMPORTANCIA DE LOS VALORES PARA EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES

1. LA IMPORTANCIA DE LOS VALORES PARA EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES

Los valores son “construcciones culturales que van surgiendo en una determinada sociedad, colectivo, comunidad, como indicadores del grado de reconocimiento que esa sociedad atribuye a las capacidades humanas”.

Según esto, los valores son indicadores de las pautas de conducta establecidas social o personalmente. Son instrumentos que catalogan positiva o negativamente las capacidades humanas naturales. Dicho de otra forma, el valor es el precio social que se otorga a cada capacidad.

Los valores determinan el desarrollo de capacidades. Por un lado, están influyendo en que capacidades desarrollamos y por otro, en cómo lo hacemos.

A los colectivos humanos a través de diversos sistemas de dominación: Político, Económico, Educativo, Religioso, Ideológico, etc. se nos han impuesto unos *valores colectivos* en detrimento de una identidad personal. En cada uno de estos ámbitos: la familia, la escuela, la calle, la religión, el estado existe un sistema de dominación y cada cual impone sus valores.

En consecuencia, cada persona no tiene Valores Personales Propios sino que actúa en función de los colectivos con los que se relaciona. Y en base a los valores imperantes en cada uno de estos ámbitos o sistemas manifiesta unas conductas u otras, unas actitudes u otras según donde se encuentre o con quién.

El desarrollo de *valores personales* implica: El desarrollo coherente de una serie de actitudes que se van consolidando con la personalidad y se transforman en *capacidades*.

La capacidad equivale a desarrollo de potencialidad. Las potencialidades humanas son posibilidades naturales de desarrollo humano.

En este sentido nos parece interesante interrogarnos si:

- Cada criatura desarrolla todas las capacidades.
- Cómo sabemos que estimulamos el desarrollo de todas las potencialidades.

Para responder a esto último Begoña Salas propone tener en cuenta las siguientes variables:

- El análisis de género.
- El origen social.
- El origen étnico.
- El origen religioso.

Supongamos que, la potencialidad es la sexualidad y una persona la desarrolla mediante los valores de: amor, belleza, deseo, ternura, y otra con los valores de: prepotencia, fuerza, sumisión, violencia ¿Qué ocurre? Las dos personas van a desarrollar la capacidad sexual pero mientras en una no tendrán cabida los comportamientos violentos en la otra sí. No es que sean conductas desviadas, sino que en el segundo caso desarrolla su capacidad sexual con unos contra-valores.

Aquí estamos definiendo los valores como caracterización de capacidades puesto que los valores se concretan en las actitudes. Cuando se desarrolla coherentemente una actitud en todos los ámbitos en los que se mueve la criatura, al cabo del tiempo esa actitud se convierte en hábito, ese hábito en conducta y finalmente en capacidad.

Desde nuestro grupo y como participantes de los Seminarios de Coeducación, este curso iniciamos el trabajo sobre como desarrollar la capacidad afectiva del alumnado en nuestras escuelas.

Nuestra reflexión ha partido de la descripción de la realidad del entorno social en el que vivimos y constatando que los criterios que rigen la convivencia humana, la salud, la relación con el medio ambiente, con los objetos, recursos, ... tienen más que ver con la “ley del más fuerte” que con criterios de afectividad y analizando la influencia de este entorno en los comportamientos del alumnado, redefinimos esta capacidad:

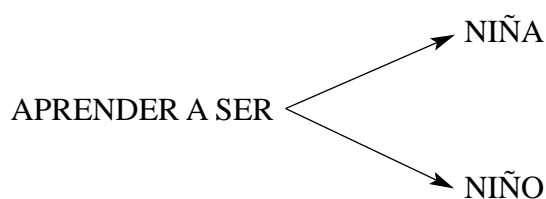
“La afectividad como la capacidad humana que posee toda persona de tener relaciones positivas consigo misma, las demás personas, con el medio ambiente, los animales, los objetos...”

No se trata de sobrecargar el programa escolar ni dedicar (si no se quiere) un tiempo extra a enseñar como desarrollar la capacidad afectiva.

El programa de desarrollo afectivo puede constituir una yuxtaposición de manera natural con la lectura, escritura, o cualquier otra área de este ciclo. El conjunto de actividades que proponemos pueden utilizarse como un pretexto para iniciar un debate en clase en torno a la *amistad, autoestima, empatía, cariño y satisfacción*.

2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA



Desde el nacimiento, todos los seres humanos, como seres culturales, estamos sometidos al aprendizaje de un sinnúmero de comportamientos: hábitos de alimentación, higiene, imagen, trabajo, ocio, lenguaje...; entre todos ellos se encuentran los referidos a la categoría de género, que tienen como finalidad común el hacer patente que las diferencias entre hombre y mujer van más allá de sus características anatómo-biológicas primarias y secundarias.

Los comportamientos se aprenden pero “el cómo” es lo que ha suscitado más de una teoría psicológica.

2.1. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

Según Bandura, la mayor parte de la conducta humana se aprende por observación, ello permite a las personas ampliar sus conocimientos y habilidades en base a la información manifestada y protagonizada por los demás.

El concepto de “Tipificación social” significa que hay una prescripción de carácter cultural acerca de los comportamientos de género. Aunque son las bases biológicas las que establecen las diferencias entre hombre y mujer, la mayor parte de los papeles sociales no están determinados por esas diferencias biológicas.

La biología reserva a las mujeres el trabajo de la gestación pero no por ello las confina a permanecer como “amas de casa”. Existe un amplio sistema de costumbres sociales (adornos, colores, lenguaje...) que llevan a que la tipificación sexual y el etiquetado de género señalen las características y actividades que corresponden a los individuos de cada sexo.

La infancia está continuamente expuesta a modelos de conducta en función del sexo, en los hogares, las escuelas, la sociedad en general (juegos, cuentos, películas, TV). Se representa a

los hombres atrevidos, activos, aventureros. A las mujeres: pasivas, subordinadas, emotivas, inteligencia y status inferiores...

En la teoría del Aprendizaje Social hubo dos fases: la primera tuvo como componentes un grupo de profesores de la Universidad de Yale que habían venido a Europa a hacer formación psicoanalítica y querían demostrar experimentalmente principios freudianos (E. Millen y J. Dendland), la explicación al proceso del aprendizaje por la vía de motivaciones innatas-internas (impulsos) resultó casi imposible debido a la diferencia de los respectivos modelos teóricos.

La segunda fase se ha venido desarrollando a partir de los años 50: teoría del aprendizaje por observación y modelos es decir: la motivación cognitiva como base de dicho aprendizaje observacional pasó a ser considerada el proceso social de la socialización humana (A. Bandura, R. H. Walters 1963).

Las dos clases de incentivos para la conducta son: de base biológica y de base cognitiva.

Los primeros están influidos por factores externos, las motivaciones sexuales dependen de estos factores, en gran parte; los factores hormonales disminuyen su influencia en favor de los culturales a medida que se asciende en la escala criminal (Bandura, 1987).

Con relación a los motivadores de base cognitiva Bandura dice: “Por medio de la representación simbólica de las consecuencias futuras es posible convertir los resultados futuros en guías actuales y en motivadores de conducta”.

De todo ello se deduce que no es la simple observación de los incentivos reales lo que incita a la conducta sino la previsión que se hace sobre ellos. Entran en juego las metas, los criterios internos y las reacciones autoevaluativas.

En relación con el aprendizaje social es importante la *imitación*: “tendencia a reproducir acciones actitudes y respuestas emocionales que presentan los modelos de la vida real o simbólicos” (Bandura, Walters 1963).

Los modelos cobran importancia máxima en esta teoría del Aprendizaje Social al tiempo que la independiza de los refuerzos positivos o negativos: ni recompensa, ni castigo mueven a quien observa los modelos; no se trata de que las personas adultas indiquen cuales son los comportamientos adecuados o no; la “recompensa” está en la autoafirmación por el comportamiento adquirido.

El proceso del aprendizaje consta de tres pasos.

1. Aprender a distinguir-diferenciar patrones de conducta.
2. Generalizar experiencias concretas de aprendizaje a situaciones nuevas.
3. Practicar la conducta adquirida.

Respecto al aprendizaje por observación de las conductas de género, las niñas y los niños tienden a imitar modelos que respondan a 4 criterios, según su propia percepción de los mismos:

1. Que sean parecidos a ellas y ellos.
2. Que tengan poder-status social alto.
3. Que sean percibidos como amistosos-benevolentes.

4. Que se sientan auto-recompensados y recompensadas por el resultado de su comportamiento.

Cuando los modelos no reúnen todos los criterios, la imitación se hace sobre el o lo presentes.

Cuando no se cumple ningún criterio la tendencia es a “contra-imitar” el modelo, es decir, utilizarlo para algo diferente.

En cuanto al “poder” tanto niños como niñas, al observar a personas adultas, tienden a imitar la conducta de los —para ellos y ellas— más poderosos; esto lleva a imitar también comportamientos del sexo contrario siempre y cuando esta característica esté presente.

Según Ruth Hartley (1966) hay cuatro fases para el desarrollo de los papeles de género: Socialización por *manipulación-canalización-tratamiento verbal-exposición a la actividad*.

Hartley observó 22 familias de niñas y niños de 1 a 5 años de edad.

1.º) *Manipulación*

- Las madres cuidan el aspecto de sus hijas y éstas captan que son vistas por aquéllas “guapas-femeninas”.
- Las madres estimulan táctil y visualmente más a los niños.
- Imitan o repiten gestos y ruidos que hacen las niñas.
- La respuesta materna a la irritabilidad del niño decrece a medida que éste crece: clasifican como virilidad lo que realmente es irritabilidad ya que los varones responden peor al proceso de socialización.
- En niñas y niños muy pequeños, lo fundamental para la adquisición de los papeles de género, no es ni verbal ni disciplinario, sino cinestésico.
- Los movimientos, las posiciones del cuerpo, formas de sentarse, correr, trepar, etc. llevan el sello de la “tipificación sexual”.

2.º) *Canalización*

Los juguetes son muy importantes en la edad infantil, a través de ellos aprenden a anticipar comportamientos futuros; la división de los juguetes por sexos corre paralela a la división sexual en el trabajo y puesto que, aquello con lo que nos familiarizamos positivamente tiende a ser preferido en el futuro, quedan, desde muy temprano, garantizadas ciertas diferencias en la distribución de roles.

3.º) *Tratamiento verbal*

Hartley se refiere a la comunicación directa de personas adultas con niños y niñas; comentarios, observaciones sobre algo o alguien, literatura infantil...

4.º) *Exposición a la actividad*

En la primera infancia las niñas y los niños están en contacto con las madres u otras mujeres, pero no por ello la probabilidad de aprender las mismas cosas es la misma. Kagan y Moss (1960), basándose en un trabajo de recogida de datos, observaron que la dependencia pasiva de

las niñas era más fuerte que en los niños, atribuido a presiones ambientales. La diferencia de actividades dentro del hogar por parte del padre y de la madre hace que los niños tomen como modelo al primero incluso, en conductas reprobables socialmente. La percepción pasiva de las niñas viene de la inhibición de las madres ante todas aquellas situaciones.

El reparto de tareas domésticas cada vez más asumido, en las nuevas generaciones, todavía ofrece dificultades. No podemos olvidar los cambios culturales y de costumbres de los últimos 30 años, sobre todo en el mundo occidental; no son raros, en las familias modernas, cambios de roles en padres y madres, pero lo aprendido en varias generaciones no se extingue tan rápidamente. Como dicen Bandura y Walters.

“Los cambios en las exigencias sociales son más notables en el caso de los varones por lo que, la presencia de modelos atípicos paternos dentro del hogar, puede dificultar el ajuste fuera del hogar sobre todo para los niños”.

2.2. APRENDIZAJE COGNITIVO: KHOLBERG

Kholberg, como seguidor de Piaget, aplica el modelo de desarrollo de la inteligencia de éste al estudio de desarrollo de la adquisición del papel de género; avanza en la teoría del aprendizaje clásico y social, al conferir a la infancia un papel intelectualmente activo en su interacción con un mundo sexualmente tipificado. Interiorizan la organización cognitiva del mundo social siguiendo pautas de rol sexual con un papel activo del propio pensamiento pero esta organización es cambiante con la edad.

Puntos fundamentales de su teoría:

a) *Proceso de identidad sexual básica*

- Lo primero es la identidad y luego se producen las identificaciones; cuando se toma conciencia de ser niña o niño se está indicando con quién o quienes se identifican.
- La influencia de los progenitores no es determinante, tan sólo estimulan o inhiben conductas de rol sexual.
- La adquisición de la identidad sexual sigue este desarrollo por edades:
 - 2º año de vida: calificación verbal de ser niña o niño.
 - 3º año de vida: Generalización de la caracterización sexual poco sistemática a esta edad y basado en aspectos físicos. Las diferencias sexuales son irrelevantes.
 - 4º año de vida: Caracterización ya sistematizada, acierto mayoritario respecto al sexo de las muñecas/os y del suyo propio.

b) *Constancia de la identidad sexual*

Antes de los 5-6 años la seguridad sobre la propia identidad sexual no está establecida; individuos de esta edad piensan que podrían cambiar de sexo cambiando el aspecto físico. En su teoría de la inteligencia Piaget nos demuestra cómo hasta los 6-7 años la infancia no es capaz de concebir la constancia de magnitudes como: masa-peso-número- ... (pruebas con plastilina, líquidos...); la organización cognitiva para la identidad sexual pasaría por los mismos estadios en edades parecidas.

c) *Percepción de estereotipos de género*

Según el planteamiento de Kohlberg los significados cognitivos y simbólicos no se atribuyen exclusivamente a las diferencias genitales tal como se desprende de la teoría psicoanalítica ni tampoco a arquetipos innatos, son el resultado del pensamiento simbólico concreto.

La infancia no aprende directamente de los estereotipos de: progenitores, parientes, o de los adultos en general. Niñas y niños de diferentes razas, grupos sociales,... tienden a ver a sus padres poderosos, valientes, agresivos,... las madres cuidan, son más cariñosas, dependientes,... Estas connotaciones no se corresponden forzosamente con modelos familiares.

La “agresividad” responde a la creencia infantil de que los niños son más fuertes y las niñas débiles.

El estereotipo de “el poder” tiene base corporal:

La primera diferencia social hecha por la infancia es la edad, la talla, diferencia que procede del sexo.

El pensamiento concreto de esta edad define los atributos sociales y de conducta en términos corporales: “el poder social es resultante del físico”, los niños y niñas tienen más edad y talla que los bebés, los papás tienen más edad, talla y poder que las mamás.

d) *Valoración de los estereotipos*

Hay una coherencia cognitiva entre el propio yo y los juicios de valor. Se consigue el equilibrio, o bien igualando el propio bien con el yo, o considerando bueno lo que es previamente semejante o realza el yo.

A la edad del pensamiento concreto los niños y niñas suponen que sus criterios de valor son los mismos para todas las personas, esta valoración egocéntrica les lleva a pensar que su propio sexo es el mejor; ello les lleva a preferir compañeros o compañeras de su sexo como “los mejores”. Niñas y niños han observado diferencias de valoración para masculino y femenino, siendo más valorado el primero. Las niñas retroceden en este “egocentrismo”. Aunque siguen pensando que “el como yo” es lo mejor para ellas, para los demás no funciona así; a pesar de todo experimentan un avance en ese “no egocéntricas”. Los atributos de valor pueden afectar sus preferencias pero no les hacen abandonar su identidad sexual.

En cambio, los niños no tienen opción de desempeñar un papel masculino en el mundo de la mujer. Desde el punto de vista de los valores es más fácil la identificación para los niños, avanza linealmente; las niñas se encuentran con el obstáculo de la “valoración menor”, para su identificación toman como modelo la “feminidad adulta”. Poco se ha comentado que la madurez psicológica de las mujeres, por contraste con los hombres, podría proceder de este proceso de identificación con los femeninos ocultos, cuando los hombres se sienten bien con su grupo de iguales.

Todo lo expresado aquí está basado en el desarrollo determinado por la maduración cognitiva más que la fisiología-cronológica.

Tal como cita Kholberg (1972). “Son el resultado de la organización evolutivo-cognitiva del niño y de la niña en un mundo social en el que los papeles sexuales están relacionados con nociones corporales y funciones sociales básicas, según moldes universales”.

2.3. SOCIALIZACIÓN: REFLEXIÓN PSICOLÓGICA

La socialización es la puerta de entrada en el mundo de la cultura. Hemos visto modos de socializarse, teorías acerca de cómo se aprende a ser niño o niña en una sociedad sexualmente tipificada; ahora veremos qué se aprende y sus consecuencias.

En 1975, la socióloga Marine Lefanchen y el sociólogo G. Falconnet publicaron el resultado de una investigación sobre cómo se construye la masculinidad. Entrevistaron a varones entre 15 y 57 años, distribuyendo su contenido en tres partes:

- Potencia, poder, posesión.
- Vida privada.
- Formación y reproducción de la ideología masculina.

Relativo a la educación del niño entresacamos:

- Primera orden: no llorar.
- Es mejor ser niño y es vejatorio ser tratado de niña.
- No preocupa que ellos sean sucios, en cambio ellas tienen que ser limpias.
- Las niñas no transmiten nombre, ellos sí.

Al hablar de sus padres todos tienen una imagen parecida: “autoridad lejana, señor ausente, dictador y amo, omnipotente, agresivo silencioso y castrador”; juzga castiga, reprime, decide, prohíbe... se le admira, se le detesta pero se aprende a tener el mismo rol.

Los juguetes y los juegos están muy relacionados con lo dicho anteriormente.

— *Para niños:*

- Basados en la vida militar, en las guerras... y no para la paz.
- Técnica: transportes, descubrimientos, conquista del Universo... y no la técnica doméstica, ni la artesanía, ni la decoración...
- Competición: deportes... y no juego de colaboración o cooperación.
- Ciencia: química, electrónica... y no magia, fantasía...
- Aventura, acción,... y no escucha, relación...

— *Para niñas:*

- Muñecas, casitas, comiditas, electrodomésticos,... y no microscopios, elementos de laboratorio...
- Utensilios de enfermeras, no de médicos.
- Hadas y no ingenieras.
- Azafatas y no pilotos.
- Juegos de tocador... y no material deportivo...

Poal Marcet (1993) opina que al margen de, si todas las diferencias son innatas o adquiridas, la socialización debería equilibrar esas tendencias divergentes entre los sexos y no incrementarlas educando a ambos sexos de forma tan divergente.

Según esta psicología el haber nacido niño tiene ventajas y desventajas; como ventajas nos expone:

- Orgullo y prestigio.
- Se les presupone virtudes.
- Más liberales.
- Permiso para más transgresiones.
- Estímulo para el éxito.

Como desventajas:

- Cargar con expectativas (éxito, valor).
- Exigencia de conseguir logros y realizar esfuerzos.
- Prohibición de expresiones de miedos e inseguridades.
- Poco apoyo afectivo.
- Represión de la afectividad.

Haber nacido mujer no tiene ventajas propiamente dichas, pues es el sexo menos valorado; se les asigna tareas reproductoras en sentido amplio, entre las desventajas el estereotipo de “fragilidad” que justifica la limitación de movimientos y radio de acción, lo cual genera inseguridad y baja autoestima.

A los individuos del sexo socialmente considerado como importante se les tiende a: sobre valorar, sobre exigir e infla proteger.

A las personas nacidas del sexo considerado socialmente secundario se tiende a: infravalorarlas, infla estimularlas y sobreprotegerlas.

Si introducimos indicador de exterior, versus, interior nos encontramos con que a los hombres se les sobreprotege en el interior (servicios sexuales domésticos...) y a las mujeres se las infla protege en el exterior (dificultad para puesto de trabajo, riesgos de agresiones).

Poal Marcet trabaja el tema de los ámbitos (público-privado) y completa lo anterior afirmando que se adiestra a cada sexo para que sea exitoso en un sólo ámbito, se le educa para que disfrute y desee estar en uno; al tiempo que valore su felicidad en función del éxito en él.

Para esta misma autora la socialización presenta tres fracasos:

- A) *Genera insatisfacción:* Toda acción socializadora que sobredimensione en cualquier sentido genera insatisfacción y puede producir efectos contrarios a lo que se pretende.
- B) *No logra sus objetivos:* La realidad nos demuestra que los hombres no son todos como pretende la socialización diferencial, las mujeres no se resignan a su ámbito privado aunque tengan que vencer fuertes resistencias para salir.

- C) *No resulta adaptativa*: La separación por ámbitos parcela la experiencia humana, restringe las posibilidades de autorrealización y aumenta la insatisfacción personal, lo cual se resuelve con graves conflictos entre personas de ambos sexos.

Kohlberg intenta explicar la identificación de género desde el marco de la teoría cognitiva. Este enfoque adopta, como punto de partida, el modelo de evolución de la inteligencia de Piaget; se entiende que la evolución de la inteligencia más que la maduración de los instintos o los procesos socializadores es lo que determina el desarrollo cognitivo que facilitará la adquisición de la identidad de género, la constancia de género y, por tanto las actitudes y conductas del medio social atribuidas a un sexo y otro.

No es por imitación pasiva que el niño y la niña aprendan las conductas asignadas a su sexo, sino que es a partir de una auto categorización de su propio sexo, “soy niño” o “soy niña” que aprehenderá de forma activa su mundo real y le llevará a identificarse con las personas y cosas que le parezcan análogas a su yo.

Desde este punto de vista cognitivo el proceso completo de la identificación psicosexual implicaría tres fases:

1. Desarrollo cognitivo de la identidad y constancia de la identidad.
2. Elección de sujetos del mismo sexo como modelos a imitar en sus roles y estereotipos.
3. Adhesión de los modelos a imitar.

A través de sus investigaciones Kohlberg constata que el proceso de valoración del sexo, es idéntico tanto en el niño como en la niña, hasta que entre los cinco y ocho años la niña deja de percibir al suyo como el mejor. A esta edad ambos sexos atribuyen mayor valor o prestigio al varón, la valoración egocéntrica se desplaza a favor de otra valoración basada en el lugar que se ocupa en el orden social.

Si embargo Kohlberg no intenta dar ninguna explicación a esta asimetría de valoración y devaluación de un sexo sobre otro. La tipificación sexual de la sociedad es el dato “objetivo” que se concibe como normal. Pero esta desvalorización de la propia niña es el comienzo de una actitud que, una vez adulta, quedará plasmada en una menor autoestima, una menor valorización de sus proyectos personales y una mayor admiración y servidumbre hacia los proyectos de los otros, los hombres.

Bem, dentro de la teoría del esquema de género, rompe con el modelo clásico, con la suposición tradicional de que la masculinidad y la feminidad representan extremos opuestos de una única dimensión y propone la independencia de ambos constructos, lo masculino y lo femenino que son considerados como constructos independientes y separados.

Se podría decir que a partir del modelo de Bem, lo femenino tiene una conceptualización propia en Psicología. Los instrumentos utilizados para estas dos variedades partían de la concepción unipolar, como un continuum de opuestos.

Bem en sus investigaciones sobre la masculinidad, feminidad y androginia parte del presupuesto de que para poder funcionar bien en una sociedad compleja, un individuo tiene que ser tanto instrumental como expresivo (de acuerdo a la terminología de Talcott Parsons), pero dado que estos términos están considerados estereotipo típicamente como masculino y femenino respectivamente, los hombres aprenden a funcionar bien en el dominio intelectual y las mujeres fun-

cionan bien en el dominio expresivo. Entonces, su hipótesis es que los individuos andróginos no estarán tan limitados, podrían ser tanto expresivos como instrumentales, masculinos y femeninos y en este sentido serían mejores que los tipificados sexualmente, ya que éstos evalúan los comportamientos y atributos en términos de masculinidad y feminidad, rechazando todo lo que la cultura define como inadecuado para su sexo.

Para Bem el género es como un principio de organización cognitiva, un sistema conceptual por medio del cual los niños y las niñas van procesando la información relacionada con el género en términos de un esquema de género en desarrollo. Este procedimiento esquemático determinado por el género es el que constituye el punto clave explicativo de la tipificación sexual.

Desde nuestro punto de vista, lo que merece especial atención en las investigaciones de Sandra Bem es, además de reconocer la independencia de los constructos masculino y femenino, su concepto de androginia, entendido como la posibilidad que debe tener todo ser humano de poder manifestar un rico y extenso repertorio de conductas, es decir, contemplado desde la perspectiva de que toda conducta antes que sexual es ante todo humana, las específicamente sexuales quizás sean las estrictamente biológicas.

La reunión del conjunto de comportamientos en un ser humano nos hace pensar sobre la analogía de Aristófanes que relata Platón en el Banquete: “Cuando los humanos era uno solo, por ello tan poderosos, que los dioses envidiosos los dividieron”. Creemos que el devenir de la Historia nos exige de nuevo esta reunión.

2.4. COEDUCACIÓN Y VIDA COTIDIANA¹

Saberes discriminados

La escuela mixta sigue priorizando los saberes útiles para la vida pública excluyendo de la enseñanza formal aquello que supuestamente sólo es útil en la vida privada, terreno tradicionalmente atribuido a la mujer.

La autonomía de la vida cotidiana, los afectos, de convivencia, la solidaridad y el cuidado de las personas son relegados al ámbito de saberes de segunda categoría.

En contraposición, la enseñanza coeducadora es plural, no ofrece una sola visión del mundo, ni establece relaciones jerárquicas entre el universo de comportamientos, considera tan necesario que las alumnas aprendan los saberes que precisan para desenvolverse en la vida pública como que los alumnos adquieran los que son imprescindibles para actuar de manera autónoma y solidaria en las distintas esferas de la vida privada.

De la tradición a la coeducación

Tanto la enseñanza tradicional como la coeducación tratarán de ofrecer las experiencias necesarias para que el alumnado pueda:

- Explorar las bases científicas, artísticas y culturales de su sociedad.

¹ Genoveva Sastre.

- Desarrollar sus propios recursos cognitivos, afectivos y sociales que le van haciendo cada vez más hábil para comprender las causas subyacentes de las funciones de su entorno.

La enseñanza convencional postula que el estudio del medio físico es el campo idóneo para favorecer el desarrollo de las capacidades cognitivas y considera que el análisis de las relaciones afectivas no es un dominio adecuado para conseguir dicho objetivo.

La coeducación supera la confrontación entre inteligencia y afectividad y considera los sentimientos y relaciones interpersonales campos fructíferos para el desarrollo de esquemas cognitivos y estudio obligado para aprender a deslindar y relacionar los fenómenos físicos y humanos por los que transcurre la vida cotidiana del alumnado.

Descontextualizar el estudio del medio físico no favorece el entendimiento entre hombres y mujeres de los diferentes pueblos, ni la conservación y distribución de la riqueza natural.

3. OBSERVACIÓN DIARIA DE SITUACIONES CONCRETAS

3. OBSERVACIÓN DIARIA DE SITUACIONES CONCRETAS

En los distintos centros de enseñanza que trabajamos, hemos podido observar frecuentemente una serie de problemas de comunicación, actitudes, comportamientos, etc. entre los niños y las niñas, entre la infancia y las personas adultas, entre el alumnado y los objetos materiales.

Hemos observado:

- Agresiones y maltratos: físicos y verbales.
- Faltas de respeto.
- Chantajes (amparar a las personas, recompensas en especias).
- Amenazas.
- Ruptura de mobiliario y material.

Ante esto proponemos los siguientes objetivos diferenciados para una educación afectiva.

3.1. OBJETIVOS DIFERENCIADOS PARA UNA EDUCACIÓN AFECTIVA COEDUCATIVA

— *Niños:*

- Controlar la expresión de la rabia para no estropear los objetos de clase, patio...
- Desbloquear la capacidad afectiva hacia sus iguales (compañeros, compañeras...).
- Expresar el afecto hacia las personas, naturaleza, objetos, de manera positiva.
- Respetar a quienes sean diferentes (en ritmo de aprendizaje, por sexo, raza...) sin excluir a nadie.
- Saber ceder en la fila y valorar la participación en el deporte...
- Valorar la expresión de sentimientos.
- Desarrollar las capacidades de paciencia y escucha....
- Sentirse corresponsables en situaciones cotidianas.

— *Niñas:*

- Defenderse con autonomía de los ataques hacia su autoestima (defender los propios puntos de vista sin sentirse obligadas a ceder) Cuando les levantan las faldas, les dan un beso no deseado...

- Expresar el descontento de manera constructiva.
- Tener iniciativa y sentirse protagonistas en cualquier situación.
- Saber asumir responsabilidades en lo que respecta a cada cual.

3.2. ELABORACIÓN DEL MATERIAL

Material presentado para el desarrollo de la afectividad en el Ciclo Inicial.

- Cuento *Fuerte y dulce*.
- Sketches.
- Juegos de expresión de sentimientos.
- Juegos de afirmación.
- Juegos de confianza.
- Juegos de comunicación.

4. PROPUESTAS DE TRABAJO

4. PROPUESTAS DE TRABAJO

- Análisis de los cuentos tradicionales.
- Cuento *Fuerte y dulce*.
- Juegos de expresión de sentimientos.
- Juegos de afirmación.
- Juegos de confianza.
- Juegos de comunicación.

4.1. ANÁLISIS DE CUENTOS TRADICIONALES

En las narraciones infantiles, el modelo de familia que se presenta es generalmente el de la familia nuclear, constituida por padre, madre y pocas criaturas. En algunos casos aparecen también otros familiares, pero ocupando un lugar secundario.

La familia aparece siempre como un grupo humano muy bien avenido y sin ningún tipo de tensión.

El papel de la madre está siempre enmarcado dentro del hogar. Su trabajo consiste en atender la casa, cuidar al grupo familiar. Siempre se la presenta trabajando y nunca se la ve agotada, descansando o realizando tareas dedicadas a su propia satisfacción.

La máxima autoridad familiar está representada por el padre, al cual han de recurrir todos los miembros de la familia para pedir información, consejo, dinero... Es el que trabaja fuera de casa y el responsable de mantener a toda la familia. En el hogar, y contrariamente a lo que sucede con la madre, siempre está descansando. Si en algún caso hace algo, se trata siempre de tareas “masculinas” como arreglar los plomos, clavar un clavo, etc.

En cuanto a las actividades de los niños y niñas, observamos que ya desde pequeños se les asignan roles diferentes según el sexo. La niña inicia ya el aprendizaje de su papel de esposa-madre-ama de casa, ayudando a su madre en los trabajos domésticos y atendiendo a los hermanos y hermanas menores. El niño, en cambio, no debe ayudar en los trabajos domésticos, sus actividades están limitadas al juego y a la adquisición de conocimientos para su futuro profesional.

El trabajo

En este aspecto las diferencias observadas según el sexo son muy grandes. Los trabajos (supuestamente) masculinos se valoran más, mientras que los (supuestos) femeninos son muy limitados.

Con esta actitud parece que se quiera estimular al niño para que vaya pensando en el trabajo al que le gustaría dedicarse, fuera del hogar, mientras que no es necesario estimular a la niña en este sentido, sino encaminarla hacia su futuro de esposa-madre.

El ocio

En este apartado, la actividad más frecuente de los personajes es el juego, pero continúan apreciándose las mismas diferencias comentadas en los otros puntos. Hay una clara división entre los juegos de los niños y los de las niñas. En los cuentos tradicionales, los juegos de los niños son muy variados. Las niñas, en la inmensa mayoría de los casos, juegan a muñecas y cocinitas.

En los casos donde niños y niñas juegan juntos, entonces es el niño el que lleva la iniciativa: ayuda a la niña a subir a un árbol, a saltar la valla, etc.

La escuela

A pesar de la poca referencia que se hace en las narraciones infantiles al tema escolar, hay algunas cosas que hemos podido observar como, por ejemplo, que el papel del maestro o la maestra recae siempre en el sexo femenino.

En algunos cuentos hemos podido ver también algunas diferencias entre actividades escolares de niños y de niñas; así, por ejemplo, a las niñas se las ve cosiendo, mientras los niños leen.

Características para niños, características para niñas

Partiendo de la base de que los modelos del rol son un componente importante en la socialización del niño y de la niña en la adquisición de su propio rol sexual hemos recogido las características atribuidas para cada sexo en el siguiente cuadro del hombre-mujer adultos, niño-niña.

El niño se presenta como un ser en formación, encaminado a asumir el estatus de adulto, conforme a las características comentadas. A la niña se le refuerza constantemente el carácter infantil que, de forma más o menos encubierta, perdurará toda su vida. Su formación no va encaminada a su futura realización profesional, ya que ésta no se considera necesaria para la mujer.

MUJER ADULTA	HOMBRE ADULTO
<ul style="list-style-type: none">• Pasividad• Sumisión y obediencia• Abnegación y humildad• Dependencia• Maternidad• Sentimentalismo y emotividad• Actividades exclusivamente domésticas• Ternura• "Feminidad"	<ul style="list-style-type: none">• Elemento activo dentro de la sociedad• Máxima autoridad en todos los terrenos• Fortaleza y seguridad• Iniciativa• Protector• Independiente• Intelectual• Equilibrado y poco emotivo• Riguroso

NIÑA <ul style="list-style-type: none"> • Tímida, insegura • Miedosa, recurre a la protección • Impresión de fragilidad y sensiblería • Inculcación del instinto maternal (muñecas, coche de capota...) • Sedentaria, juegos quietos y generalmente dentro de casa. • Más caprichosa 	NIÑO <ul style="list-style-type: none"> • Curiosidad y afán de descubrimiento • Domina la situación en las relaciones con las niñas • Se le valora la fuerza física (actividades de movimiento) • Ingenio y habilidad • Superioridad en cuanto a conocimientos • Valentía
---	--

Niño: No se le exige cuidado en el aspecto personal (puede ser desordenado, llevar la ropa sucia, etc.).

Conclusión

Constatamos que las narraciones infantiles siguen reforzando una discriminación y jerarquización sexual, tanto dentro de la familia, como dentro de la sociedad.

Si queremos ser educadores que tengan en cuenta el desarrollo integral de la persona, es el momento de ser exigentes a la hora de escoger un material escolar que supere los prejuicios sexistas.

4.2. CUENTO: FUERTE Y DULCE

¡Hola! Me llamo María y estoy gordita y duchada, siempre me dicen que soy la mar de salada.

Ahora me voy a comer la merienda donde mi mamá tiene una tienda, ¿me acompañáis? Es una tienda de dulces riquísimos.

Pero ¿qué veo? Andrés, mi amigo, está con mamá en la cocina. A través de la puerta puedo ver sus manos blancas de merengue sujetando una enorme tarta con guindas.

Andrés es mi amigo flaquito y limpito y todos le dicen que es la mar de bonito.

Os voy a contar dónde y cómo lo conocí:

Fue una tarde que salí de casa para visitar al abuelo que vive en el caserío. Yo llevaba una gorra de colores porque hacía mucho calor. Los árboles lucían llenos de flores y el cielo, más azul que nunca, parecía el mar del revés.

Fue a mitad de camino, cerca de la fuente, cuando las hojas de los árboles comenzaron a temblar.

Sentí el aire contra la cara, mire hacia el cielo y pude ver cómo cambiaba de color y se ponía pálido como si estuviera enfermo.

Ya no eran solo las hojas; las flores de los árboles tiritaban también y partidas de cuajo por el tallo revoloteaban sobre mi cabeza. El viento tiraba de mi vestido y sentía su fuerza contra la

espalda como si quisiera arrastrarme hacia las nubes que ahora estaban tan negras como el carbón. El aire me entró en la boca y sentí su sabor mezclado con la niebla y tuve miedo.

Pensé en echar a correr cuando de pronto escuché una voz profunda y ronca pidiendo auxilio; busqué a mi lado y encontré un árbol viejo y lloroso que luchaba inútilmente mientras el viento loco intentaba arrancarlo de la tierra.

Entonces me acordé de las manos grandes y fuertes de árbol de mi abuelo y lo abracé con todas mis fuerzas, con mis manos pequeñas y fuertes de árbol.

Me acordé de la voz tostada y dulce de mi abuelo y le calmé con mi voz húmeda y dulce, con las mismas palabras de pastel que mi abuelo me decía a mí cuando sentía miedo en el corazón.

Así, muy juntos, resistimos el temblor de la tormenta y agotados nos dormimos. Cuando desperté, el sol me calentaba la tripa y la sombra de un árbol gigante se movía entre mi pelo. Me acordé del viejo árbol, lo busqué, pero él no estaba allí. Entre mis brazos solo encontré una rama verde y fresca de abeto y comprendí que parte de mi aventura solo había sido un sueño.

Entonces supe que vencí yo sola a la tormenta y me sentí fuerte y dulce mientras corría a contárselo al abuelo.

Fue entonces cuando conocí a Andrés. Le encontré dormido junto a la fuente, abrazado a una rama de abeto verde y fresca, igualito que mamá abraza a mi hermanito chiquitín.

Andrés salió por la mañana al campo con la ilusión de recoger raíces y plantas. Me contó cómo regresaba a casa feliz con la mochila llena, cuando sintió sed y se acercó hasta la fuente para beber agua.

En ese momento contempló cómo un rayo de fuego agujereaba las montañas chamuscando las nubes que ya se veían negras como la noche.

Después escuchó a los truenos reventar las tripas de las rocas. De repente el viento arrancó la mochila de su espalda haciendo que las hojas y las plantas recogidas por él se mezclaran con todas las hojas y plantas del bosque formando una pared espesa.

El aire le entró en la boca y sintió su sabor mezclado con la tierra y tuvo miedo. Pensó en quedarse quieto hasta que oyó el gemido de un niño que lloraba.

Corrió a buscarlo y lo encontró tendido en el suelo perdido y asustado. Entonces se acordó de las manos grandes y fuertes de árbol de su madre y lo abrazó con todas sus fuerzas, con sus manos pequeñas y fuertes de árbol.

Se acordó de la voz tostada y dulce de su madre y le calmó con su voz húmeda y dulce, con las mismas palabras de pastel que su madre le decía a él cuando sentía miedo en el corazón.

Así, muy juntos, resistieron el temblor de la tormenta y agotados se durmieron. Cuando yo le encontré Andrés estaba dormido pero el niño no estaba allí entre sus brazos.

Cuando despertó él quiso buscarlo pero en su lugar sólo encontró una rama verde y fresca de abeto, y a mí mirándole con mi sonrisa, gordita y feliz.

Después de escuchar su historia yo le conté la mía y le expliqué cómo parte de su aventura sólo pudo ser un sueño.

Entonces supo que había vencido sólo el miedo a la tormenta y se sintió dulce y fuerte mientras agitábamos las ramas verdes y frescas de abeto y saltábamos riendo.

Desde entonces Andrés me ha enseñado a cultivar las plantas y las flores en los jardines donde antes sólo había basura y tierra seca y quisiéramos que todo oliese a ellas. Yo le he enseñado a cocinar galletas y pasteles y los dos ayudamos a mamá en la tienda.

Nuestro sueño es construir un refugio para los animales abandonados.

Así que los dos sabemos cocinar pasteles y sembrar flores, pero lo que Andrés no sabe es que yo planté un árbol para él y que pienso regalárselo porque ya se ha hecho grande y fuerte, y lo que yo no sé, pero me imagino, es que la tarta gigante y dulce con guindas que ya ha terminado de hacer con sus manos blancas de merengue y que ahora trae hacia aquí, es un regalo para mí, su mejor amiga, tan fuerte y dulce como él.

4.3. JUEGOS DE EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS

OBJETIVOS

Favorecer el desarrollo de actitudes positivas en torno a la *amistad y la autoestima* (tanto la niña como el niño superan por sí solos el miedo).

Propiciar los sentimientos de *empatía, cariño y satisfacción al* vivenciar sueños semejantes, paralelos.

1. ejercicio: Pienso que...

- Lectura y comentario del texto ¿Cómo es la chica? ¿Cómo es el chico? ¿Por qué?
- ¿Cómo van vestidos? ¿Qué es lo que más os ha gustado...?
- Desarrollo: Hacemos tantas tarjetas de colores como criaturas hay en clase, en cada tarjeta aparecerá escrita una palabra.

gorda/o

delgada/o

pequeña/o

dulce

limpia/o

sucio/o

grande

fuerte

Cada cual tendrá una tarjeta que deberá relacionar con el niño o con la niña del cuento explicando el porqué de su elección.

2. ejercicio: La palabra “chico” la sustituiremos por la palabra “chica”

Comentar en el grupo

- ¿Qué es lo que más nos ha llamado la atención?
- ¿Nos hemos reído? ¿Por qué?
- ¿En tu caso, quién hace las cosas que se hacen en el cuento?

- Desarrollo: En grupo o de forma individual, el profesorado o la profesora leerá el cuento a trozos, a continuación los alumnos y las alumnas sustituirán la palabra “chico” por la palabra “chica” y repetirán la frase.

3. ejercicio: Quién hace qué...

Como en el primer ejercicio se repartirán unas tarjetas en donde esté escrito en cada una de ella, una de las actividades que se realizan en el cuento para a continuación relacionarlas bien con el chico bien con la chica.

Desarrollo: igual.

4. ejercicio: y tú, ¿cómo juegas? y tú, ¿a qué juegas?

Cada criatura hará dos conjuntos, uno con los objetos que aparecen en el cuento, otro con los juegos que utilicen. Posteriormente entablarán una relación entre los dos grupos.

- ¿Por qué han elegido esa relación?
- ¿Hay juegos o juguetes para niñas y para niños?
- Normalmente, ¿qué tipo de juguetes utilizamos?

5. ejercicio: hagamos problemas

Poner ejemplos nuevos de problemas de matemáticas.

- En grupo se inventan problemas de matemáticas.
- Puesta en común de los problemas y razonamiento.

6. ejercicio: dicen...

- ¿Cómo utilizamos la lengua?
- ¿Hay alguna diferencia a la hora de hablar o de escribir entre los hombres y las mujeres?
- Situar unas frases en boca de unos personajes concretos para reflexionar sobre su utilización.
- Se dibujan en la pizarra 4 caras:

Niña

Niño

Madre

Abuelo

- Cada grupo tendrá que pensar en una frase y ponerla a cada personaje.
- Una vez que el grupo ha discutido y elegido la frase escriben la frase en la pizarra debajo del personaje.

7. ejercicio: periodista

Hemos visto

Me parece bien

Me parece mal

En el recreo nos repartimos por parejas para observar:

- ¿A qué juegan los chicos y a qué juegan las chicas?
- ¿Sobre qué hablan los chicos?
- ¿Sobre qué hablan las chicas?

- ¿Cuánto sitio ocupan los chicos?
- ¿Los chicos y las chicas juegan juntos o separados?

8. ejercicio: vamos a hablar...

A través de una interpretación de marionetas representar las situaciones que aparecen en el cuento con diálogos inventados por los propios alumnos y alumnas.

CARAS: ACTIVIDADES

1. Expresión de sentimientos

Estrategia: consisten en convertir las tensiones y los problemas cotidianos en el tema del día.

Problemas reales:

- Sentirse ofendido y ofendida.
- Sentirse rechazado y rechazada.
- La envidia.
- Los altercados: (peleas... burlas).

Sentarse en corro e ir diciendo el nombre de cada miembro del grupo, y a continuación el estado de ánimo, pueden puntuarse del 1 al 10, el 1. muy triste, 2. triste, 3. Preocupada o preocupado 4. Enfadada o enfadado 5. Cansada o cansado 6.

Si hay puntos bajos se abre la posibilidad de que otra persona pregunte.

¿Quiénes comentaron cómo te encuentras?

2. Una clase de cooperación

- Trabajar en grupos y componer un rompecabezas con la condición de trabajar en silencio y no está permitido ninguna clase de gesto.
- Se va tomando nota en un formulario de quien asume el liderazgo y organiza, quién hace tonterías, quién interrumpe, etc.
- Al terminar la actividad: puesta en común y recordar los desacuerdos y desacuerdos que hayan surgido.

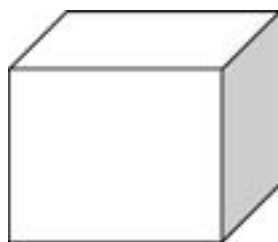
Buzón de clase

Objetivo: expresar quejas y problemas para que toda la clase pueda hablar de ellos y buscar formas de resolverlos.

El cubo de los sentimientos

Según sea la cara del cubo que salga en la tirada las criaturas describen una ocasión en la que experimentaron este sentimiento.

Este ejercicio les ayuda a relacionar los sentimientos con las palabras y les proporciona la ocasión de saber que no son las únicas personas que experimentan ese tipo de sentimientos y de desarrollar la empatía.



¿Cómo te sientes?



satisfecha



triste



despreocupada



culpable



dolida



con miedo



envidiosa



muy enfadada



osada



aburrida



nerviosa

4.4. JUEGOS DE AFIRMACIÓN

A) ESCULTURAS

— Definición.

Se trata, por parejas, de ir formando esculturas con el cuerpo.

— Objetivos.

Lograr una comunicación/cooperación para conseguir una expresión creativa.

Favorecer la toma de conciencia del cuerpo.

— Participantes.

Grupo, clase,... a partir de los 8-9 años.

- Consignas de partida.
El juego se hace en silencio.
- Desarrollo.
Se juega por parejas, en las que una persona hace de modelo y otra modela la escultura. Quien hace de modelo deja que le muevan los brazos, piernas, cuerpo... para formar una escultura. La comunicación es en todo momento no-verbal. Una vez realizada la escultura, se intercambian los papeles.
- Evaluación.
Primero por parejas, por ejemplo expresando cómo se ha sentido cada cual, qué es lo que ha querido hacer, cómo ha sido la comunicación, etc. Luego puede hacerse en el grupo.

B) *SI YO FUESE...*

- Definición.
Se trata de que cada persona exprese con qué se siente más identificado y que el grupo vaya reconociendo mediante esto a todas las personas.
- Objetivos.
Favorecer el conocimiento y la afirmación de quienes participan en el grupo.
- Participantes.
Grupo, clase, ... a partir de los 8 años.
- Material.
Una tarjeta o postal por persona. Algo para escribir. Chinchetas y un panel o pared.
- Consignas de partida.
Cada cual rellena su tarjeta en silencio durante un tiempo de 5 minutos.
- Desarrollo.
Se reparten las tarjetas, que llevan escritas unas cuantas frases para contestar, de este tipo:
Si yo fuera un coche, sería un...; si yo fuera un lugar geográfico, sería...; si yo fuera un animal, sería...; si yo fuera una música, sería...; etc.
Cuando se haya terminado, se recogen las cartas, se barajan y se vuelven a repartir, cada cual irá leyendo en voz alta sucesivamente la tarjeta que le ha correspondido. El grupo tiene que averiguar quién la ha escrito discutiendo si hace falta. Cuando se ha averiguado, se toma la tarjeta, se le pone el nombre y se coloca en el panel o pared.
- Evaluación.
Optativa. Puede girar en torno a las dificultades encontradas para identificarse con algo concreto o abrir un diálogo por parejas sobre qué persona cree la otra que eres en base a estas propuestas.
- Notas.
Este juego es más adecuado para grupos en quienes participan no se conocen mucho, aunque en caso contrario se puede intervenir y hacer que cada persona elija un compa-

ñero o compañera y sin decirlo vaya respondiendo a las preguntas de “si fuera un... ¿qué sería?” que le vayan haciendo, y quizás nos encontremos con alguna sorpresa.

Las frases se pueden cambiar según el tipo de grupo, y la edad de quienes participan.

C) *LA ESPIRAL*

— Definición.

Se trata de ir “enroscándose” todo el grupo, hasta quedar lo más apretado posible.

— Objetivos.

Favorecer el sentimiento de grupo, la acogida y el contacto de quienes participan. Coordinación de movimientos.

— Participantes.

Grupo, clase,... a partir de los 7 años.

— Consignas de partida.

Movimientos suaves y no muy rápidos. No oprimir en exceso.

— Desarrollo.

El grupo forma una larga cadena, cogiéndose las manos. La persona que está en un extremo comienza a girar sobre sí misma, mientras el resto de la cadena gira en sentido contrario. Así, hasta quedar todo el grupo apretado en un fuerte abrazo.

— Evaluación.

Valorar cómo se ha sentido cada persona en el juego y cómo ha sentido al grupo y la comunicación que se ha dado en la espiral (situaciones provocadas por la carencia de espacio físico, toma de decisiones para realizar movimientos, etc.).

D) *AFECTO NO-VERBAL*

— Definición.

Se trata de que todo el grupo exprese a una persona, sucesivamente, sentimientos positivos.

— Objetivos.

Estimular el sentimiento de aceptación en grupo mediante expresión no-verbal.

— Participantes.

Grupo, clase, ... a partir de los 4-5 años.

— Material.

Algo para vendar los ojos.

— Consignas de partida.

El juego se hace en silencio.

— Desarrollo.

Una participante, con los ojos tapados, se sitúa en el centro y los demás en círculo a su alrededor. Estos se le van acercando y le expresan sentimientos positivos de forma no-verbal, de la manera que deseen, durante un tiempo de 4-5 minutos. Luego la persona del centro cambia, hasta que participen todas las que quieran.

— Evaluación.

Esta experiencia de afecto del grupo es muy inusual e importante. La evaluación puede ser necesaria para dejar expresar a cada persona cómo se ha sentido, pero una discusión no ayuda y puede diluir los sentimientos. En niños y niñas pequeñas, el tiempo puede ser excesivo.

4.5 JUEGOS DE CONFIANZA

A) *EL LAZARILLO*

— Definición.

Se trata de guiar a un compañera o compañero que está con los ojos vendados.

— Objetivo.

Lograr una confianza suficiente para que se pueda dar la colaboración.

— Participantes.

Grupo, clase, ... a partir de los 6 años.

— Material.

Pañuelos o vendas para tapar los ojos.

— Consignas de partida.

- Silencio durante todo el ejercicio.
- El paseo no es una carrera de obstáculos para el ciego, sino una ocasión de experiencias.
- Usemos la imaginación (p. ej.: ponerle en presencia de sonidos diferentes, dejarle sola o solo un rato, hacerle reconocer objetos durante el trayecto).
- Cada cual debe estar atento a los sentimientos que vive interiormente y a los que vive su pareja, en la medida que los perciba.

B) *EL VIENTO Y EL ÁRBOL*

— Definición.

Una persona, en el centro del círculo, se deja bambolear de una a otra persona, como las ramas de un árbol mecidas por el viento.

— Objetivos.

Favorecer la confianza individual y en el grupo. Eliminar miedos.

— Participantes.

Grupo, clase, ... a partir de los 5 años, en subgrupos de 5 a 7.

- Consignas de partida.
Se forman grupos pequeños. La persona que se sitúa en el centro permanecerá rígida. Las demás la empujarán suavemente. El juego ha de hacerse en el mayor silencio posible.
- Desarrollo.
La persona participante se sitúa en el centro y cierra los ojos. Sus brazos cuelgan a lo largo de su cuerpo y se mantiene totalmente derecha, para no caerse. El resto del grupo, que forma un círculo a su alrededor, le hacen ir de un lado para otro, empujándole y recibéndole con las manos. Al final del ejercicio es importante volver a poner a la persona en posición vertical, antes de abrir los ojos.
- Evaluación.
Es importante que cada cual exprese cómo se ha sentido, sus temores...
- Notas.
A medida que se tome confianza, las personas que forman el círculo pueden ir alejándose, arrodillarse e incluso sentarse con las manos y las piernas hacia dentro.

C) *Pío-Pío*

- Definición.
Se trata de conseguir unir firmemente a todo el grupo buscando a mamá o papá gallina.
- Objetivos.
Favorecer la distensión y sentimiento de confianza y unión al grupo.
- Participantes.
Grupo, clase, ... a partir de los 7 años.
- Consignas de partida.
Todos con los ojos cerrados van diciendo pío-pío salvo la mamá o papá gallina.
- Desarrollo.
La persona que haga de animadora murmura a otra: “tú eres papá o mamá gallina”. Todas empiezan a mezclarse con los ojos cerrados. Cada una busca la mano de las otras, la aprieta y pregunta “¿pío-pío?”. Si la otra persona también pregunta “¿pío-pío?”, se sueltan de la mano y siguen buscando y preguntando, excepto papá o mamá gallina que se mantiene siempre en silencio. Cuando una persona no es contestada sabe que ha encontrado y queda cogida de la mano guardando silencio. Siempre que alguien encuentra el silencio como respuesta, entra a formar parte del grupo. Así hasta estar todas juntas.
- Notas.
Si se hace en campo abierto, delimitar el terreno para que todo el mundo pueda andar sin tropezarse, con confianza.

D) *ZAMBULLIRSE HACIA DELANTE*

- Definición.
Se trata de lanzarse sobre los brazos del resto del grupo.

- **Objetivos.**
Favorecer la confianza en el grupo, sentirse sostenido por él, y estimular la cooperación y coordinación de movimientos.
- **Participantes.**
Grupo, clase, ... a partir de los 6 años.
- **Consignas de partida.**
Se sitúan en dos filas, una frente a otra, agarrándose por los antebrazos (o bien colocándolos extendidos con las palmas de las manos hacia arriba, de manera que entre ellas haya al menos una de alguna persona de la fila de enfrente). Silencio absoluto. Quien se lanza, ha de hacerlo con los brazos hacia adelante. Atención a gafas, relojes y otros objetos en manos y muñecas.
- **Desarrollo.**
Alguien voluntariamente, se sitúa a una docena de metros del grupo, toma impulso y se “zambulle” cayendo encima de los antebrazos de las parejas de las filas, el grupo debe entonces hacerle avanzar haciéndole saltar de brazo en brazo. Quien anima se situará al final de la fila para cogerle de forma conveniente. Quien se lanza se sitúa al final de la fila y se empieza de nuevo.
- **Evaluación.**
Preguntar a cada persona cómo se ha sentido, qué ha experimentado...

4.6. JUEGOS DE COMUNICACIÓN

A) *CONVERSANDO CON LOS PIES*

- **Definición.**
Comunicarse mediante el contacto con los pies.
- **Objetivos.**
Favorecer la toma de contacto físico y la comunicación entre las personas participantes, de una forma divertida e inusual.
- **Participantes.**
Grupo, clase, ... a partir de los 4-5 años.
- **Consignas de partida.**
El juego se hace con los ojos cerrados y en silencio.
- **Desarrollo.**
Las personas participantes se sitúan de dos en dos sentándose en el suelo una frente a otra, tocándose los pies descalzos de ambos.
Durante un tiempo dado tratarán de comunicarse o entablar una relación a través de los pies
- **Evaluación.**
Dejar expresar primero en la pareja y luego en el grupo, las emociones, sentimientos y descubrimientos que ha propiciado en el grupo.

- Notas.
Se puede hacer sin que se conozcan previamente, cerrando los ojos antes de emparejarse.

B) EL ZOO

- Definición.
Se trata de que cada cual encuentre a su pareja mediante la emisión de un sonido.
- Objetivos.
Lograr una cooperación entre la pareja para poderse encontrar cuanto antes.
Favorecer la sensibilidad y escucha.
- Participantes.
Grupo, clase,... a partir de los 6 años.
- Material.
Papeles con nombres de animales (dos por animal).
- Consignas de partida.
Oscuridad y emisión del sonido del animal que a cada cual le ha tocado.
- Desarrollo.
A cada participante se le da un papel con el nombre de un animal escrito en él. El juego consiste en que cada cual encuentre a su pareja, utilizando como único medio la emisión del sonido de su animal.
- Evaluación.
Cada persona intentará explicar cómo se ha sentido, qué dificultades ha tenido para encontrar a su pareja, etc.
- Notas.
Con las criaturas más pequeñas hay que procurar no hacerlo por parejas sino por grupos de animales para hacerlo más rápido y evitar el peligro de que queden desparejadas.

C) MASAJE DE ESPALDA

- Definición.
Se trata de crear a la compañera o compañero un sentimiento placentero.
- Objetivos.
Lograr un contacto y descubrimiento corporal, aprendiendo a comunicarse a través del cuerpo.
- Participantes.
Grupo, clase,... a partir de los 6 años.
- Consignas de partida.
El juego se hace en silencio.

— Desarrollo.

Se emparejan. Una persona se pone a gatas con la cabeza relajada. La otra persona a su lado de rodillas. La que está de rodillas coloca sus manos suavemente sobre la espalda del compañero o compañera. Se dan consignas:

- Andar con las manos sobre la espalda como un animal pesado.
- Rápido como un ratón, solo con la punta de los dedos.
- Como un caballo al galope.
- Como una enorme serpiente.
- Como un torpe ganso.

(Aseguraros de que a la otra persona le es grato, p. ej.: que asienta con la cabeza, que está relajada).

— Evaluación.

Por parejas. Las personas participantes, comunicarán sus sentimientos. Si han sentido tanto placer al recibir como al dar el masaje, qué dificultades han encontrado.

D) *EL MICRÓFONO MÁGICO*

— Definición.

Se trata de pasar un objeto de mano en mano, únicamente a través del cual se podrá hablar.

— Objetivos.

Animar a las personas más tímidas a hablar. Favorecer la cooperación en el uso de la palabra, la escucha, etc. en situaciones de “diálogo de besugos”,...

— Participantes.

Grupo, clase, ... a partir de los 7 años.

— Material.

Un lápiz, piedra, etc., que haga de micrófono.

— Consignas de partida.

Sólo se puede hablar a través del micrófono. Hay que irlo pasando constantemente.

— Desarrollo.

Se sientan en círculo. El objeto que hace de micrófono se pasa de una persona a otra. Las participantes deben decidir por sí mismas tanto si desean hablar, como pasar el objeto sin hacerlo. Se puede compartir el micrófono (cooperación).

— Evaluación.

¿Te ha lanzado a hablar el hecho de que te pasaran el micrófono?. ¿Cómo has vivido el hecho de no poder hablar en algunos momentos al no tener el micrófono?

— Notas.

Se puede utilizar para contar de forma cooperativa.

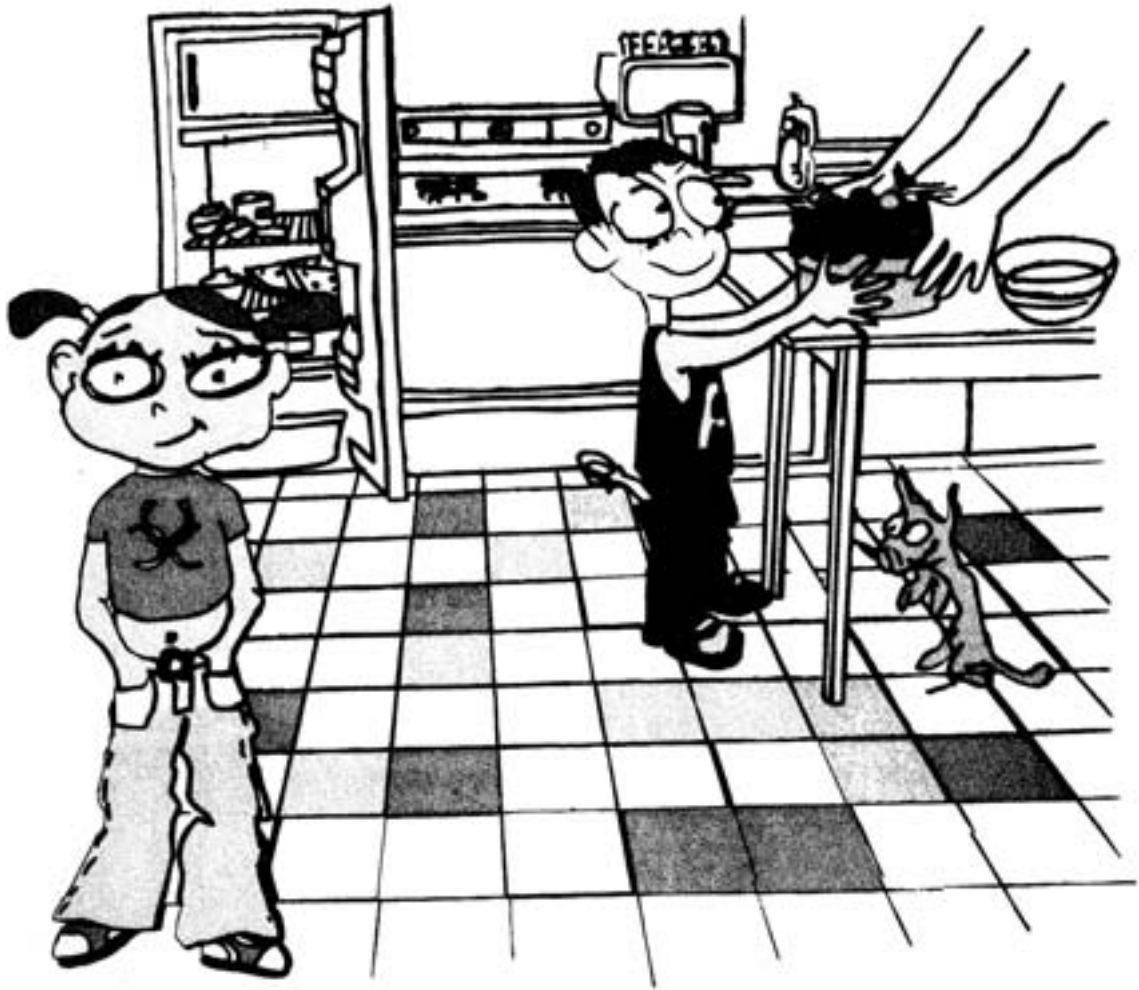
ANEXO: CUENTO *FUERTE Y DULCE*



FUERTE Y DULCE

Autor: Iñaki Medela

Ilustración: Azuzena Vieites García
Itziar Okariz Ijurjo



¡Hola!. Me llamo María y estoy gordita y duchada, siempre me dicen que soy la mar de salada.

Ahora me voy a comer la merienda donde mi mamá tiene una tienda, ¿me acompañáis? Es una tienda de dulces riquísimos.

Pero ¿qué veo?: Andrés mi amigo está con mamá en la cocina. A través de la puerta puede ver sus manos blancas de merengue sujetando una enorme tarta con guindas.

Andrés es mi amigo flaquito y limpito y todos le dicen que es la mar de bonito.



Os voy a contar dónde y cómo le conocí.

Fue una tarde que salí de casa para visitar al abuelo que vive en el caserío. Yo llevaba una gorra de colores porque hacía mucho calor.

Los árboles lucían llenos de flores y el cielo más azul que nunca parecía el mar del revés. Fue a mitad de camino cerca de la fuente cuando las hojas de los árboles empezaron a temblar.



Sentí el aire contra la cara, miré hacia el cielo y pude ver cómo cambiaba de color y se ponía pálida como si estuviera enferma. Ya no eran sólo las hojas; las flores de los árboles tiritaban también y, partidas de cuajo por el tallo, revoloteaban sobre mi cabeza.

El viento tiraba de mi vestido y sentía su fuerza contra la espalda como si quisiera arrastrarme hacia las nubes que ahora estaban más negras que el carbón.

El aire me entró en la boca y sentí su sabor mezclado con la niebla y tuve miedo.



Pensé en echar a correr cuando escuché una voz profunda y ronca pidiendo auxilio, busqué a mi lado y encontré a un árbol viejo y lloroso que luchaba inútilmente mientras el viento loco intentaba arrancarlo de la tierra.

Entonces me acordé de las manos grandes y fuertes de árbol de mi abuelo y lo abracé con todas mis fuerzas, con mis manos pequeñas y fuertes de árbol.

Me acordé de la voz tostada y dulce de mi abuelo y le calmé con mi voz húmeda y dulce, con las mismas palabras de pastel que mi abuelo me decía a mí cuando sentía miedo en el corazón.

Así, muy juntos resistimos el temblor de la tormenta y agotados nos dormimos.



Cuando desperté, el sol me calentaba la tripa y la sombra de un árbol gigante se movía entre mi pelo. Me acordé del árbol viejo, lo busqué pero él no estaba allí.

Entre mis brazos sólo encontré una rama verde y fresca de abeto y comprendí que parte de mi aventura sólo había sido un sueño.

Entonces supe que había vencido yo sola el miedo a la tormenta y me sentí fuerte y dulce mientras corría a contárselo al abuelo.

Fue entonces cuando conocí a Andrés. Le encontré dormido junto a la fuente, abrazado a una rama de abeto verde y fresca, igualito que mamá abraza a mi hermano chiquitín.



Andrés salió por la mañana al campo con la ilusión de recoger raíces y plantas. Me contó como regresaba a casa feliz con la mochila llena cuando sintió sed y se acercó hasta la fuente para beber agua.

En ese momento contempló cómo un rayo de fuego agujereaba las montañas, chamuscando las nubes que ya se veían negras como la noche.

Después, escuchó a los truenos reventar las tripas de las rocas.



De repente, el viento arrancó la mochila de su espalda, haciendo que las hojas y las plantas recogidas por él se mezclaran con todas las hojas y plantas del bosque, formando una pared espesa.

El aire le entró en la boca y sintió su sabor mezclado con la tierra y tuvo miedo. Pensó en quedarse quieto hasta que oyó el gemido de un niño que lloraba.



Corrió a buscarlo y lo encontró tendido en el suelo perdido y asustado. Entonces se acordó de las manos grandes y fuertes de árbol de su madre y lo abrazó con todas sus fuerzas, con sus manos pequeñas y fuertes de árbol.

Se acordó de la voz tostada y dulce de su madre y le calmó con su voz húmeda y dulce, con las mismas palabras de paste que su madre le decía a él cuando sentía miedo en el corazón.

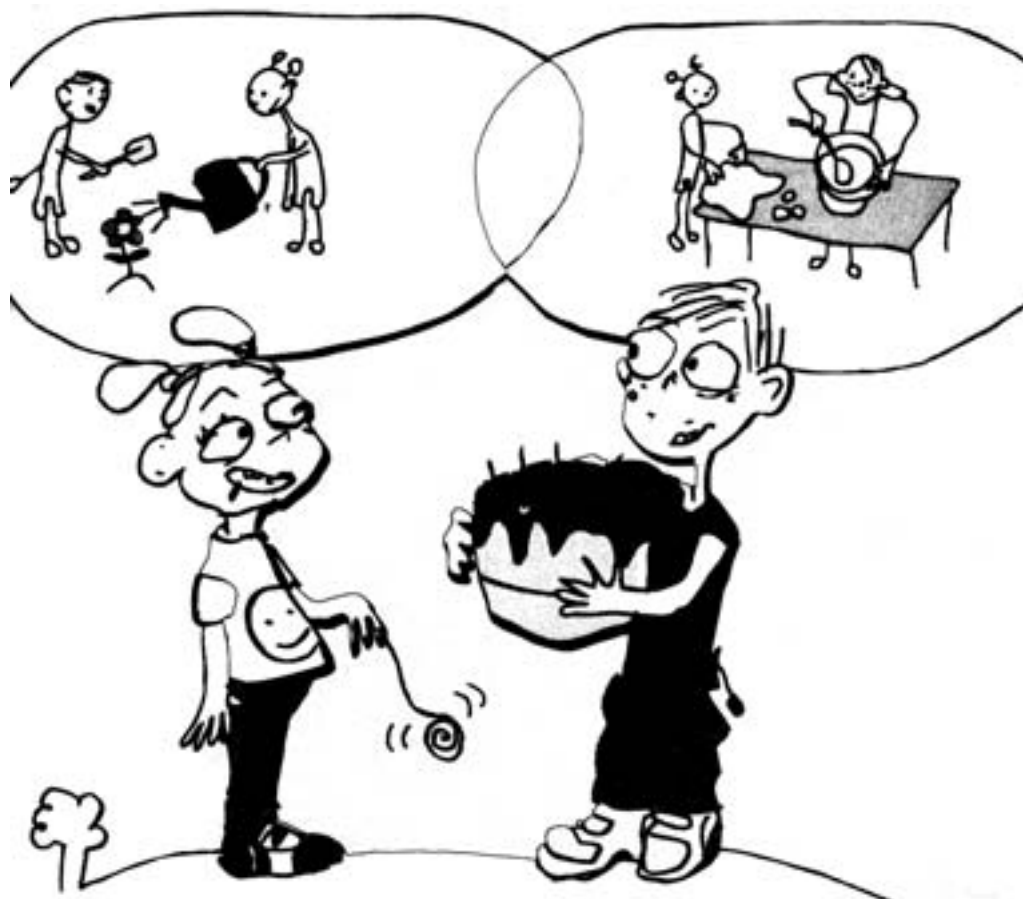
Así, muy juntos resistieron el temblor de la tormenta y agotados se durmieron.



Cuando yo le encontré, Andrés estaba dormido, pero el niño no estaba allí entre sus brazos. Cuando despertó, él quiso buscarlo, pero en su lugar sólo encontró una rama verde y fresca de abeto y a mi mirándolo con mi sonrisa, gordita y feliz.

Después de escuchar su historia yo le conté la mía y le expliqué, cómo parte de su aventura sólo pudo ser un sueño.

Entonces supo que había vencido solo el miedo a la tormenta y se sintió dulce y fuerte mientras agitábamos las ramas verdes y frescas del abeto, y saltábamos riendo.



Desde entonces Andrés me ha enseñado a cultivar las plantas y las flores en los jardines donde antes sólo había basura y tierra seca, y quisiéramos que todo oliese a ellas. Yo le he enseñado a cocinar galletas y pasteles y los dos ayudamos a mamá en la tienda.

Así que los dos sabemos cocinar pasteles y sembrar flores, pero lo que Andrés no sabe, es que yo planté un árbol para él y que pienso regalárselo, porque ya se ha hecho grande y fuerte.

Y lo que yo no sé, pero me imagino, es que la tarta gigante y dulce con guindas, que ya ha terminado de hacer con sus manos blancas de merengue, y que ahora trae hacia aquí, es un regalo para mí, su mejor amiga, tan fuerte y tan dulce como él.