

¿COMPARTIMOS LOS CUIDADOS? MITOS E INTERROGANTES.

Este documento recoge una pequeña compilación de respuestas a algunos de los **mitos e interrogantes** que se suelen manejar en nuestra sociedad en cuanto a los contenidos que queremos abordar, que sirva de guía teórica.

ARTÍCULOS DE APOYO

- * Cuidados, coeducación e innovación educativa
- * Pedagogía teatral
- * Otros

CUIDADOS DEL HOGAR PARA TODAS LAS EDADES

En esta tabla se recoge una propuesta de tareas de cuidado del hogar para todas las edades , que puede servirnos de guía tanto en el ámbito escolar, como en el familiar.





¿COMPARTIMOS LOS CUIDADOS? MITOS E INTERROGANTES.

1

ESO ERA ANTES... AHORA DA IGUAL QUE SEAS CHICO O QUE SEAS CHICA. TENEMOS LAS MISMAS OPORTUNIDADES... LOS DEMAS NO SÉ, PERO YO LOS TRATO IGUAL...



¿Estamos seguros de que ya da igual?

- * ¿Sabías que en las pruebas para entrar en importantes filarmónicas, si eran presenciales, acababan sin contratar mujeres músicas, y que en cambio, cuando las pruebas eran ciegas, aumentaba la probabilidad de que las mujeres avanzaran en el proceso de selección hasta en un 50%? Hoy día, aunque con una presencia aún muy desigual, cada vez son más las mujeres seleccionadas en las orquestas.
- * “La verdad yo prefiero que me cuide una mujer”. “No sé, son más... sensibles”, o, “Ese tipo de trabajos es mejor que lo haga un hombre”, son frases que se siguen escuchando en nuestra comunidad.
- * Una chica que tiene numerosas parejas sexuales y un chico que tiene numerosas parejas sexuales reciben mensajes sociales distintos: para ella es el agravio y descalificación, para él, el refuerzo y valoración de una identidad masculina estereotipada.
- * Una mujer que hace las tareas del hogar es una mujer normal, clásica. Un hombre que hace las tareas del hogar, es un hombre moderno.

Aunque sea nuestro deseo y digamos que ahora si hay igualdad de oportunidades y ciertamente hayamos avanzado mucho como sociedad, lo cierto es que el imaginario alimentado, entre otras cosas por los mensajes de los medios de comunicación, subliminales o explícitos, de lo que es ser hombre y ser mujer y de la división sexual del trabajo, es tan fuerte y está tan arraigado que, aún sin darnos cuenta, seguimos actuando, personal y socialmente, de manera discriminatoria.

Nuestro imaginario, y por tanto los valores y conductas que a él se asocian de lo que es ser mujer u hombre, es tan potente que muchas veces no oímos la música, no vemos el resultado del trabajo, sino el género de quien lo realiza, y no poseemos una ética común e imparcial.

Darnos cuenta de ello nos permitirá como personas y como sociedad profundizar en la búsqueda de medidas y soluciones a esta desigualdad. La sociedad debe garantizar que así sea.

2 YO YA LE AYUDO



Ayudar es una acción básica de generosidad y apoyo entre los seres humanos que los enriquece en la vida cotidiana. Ayudar implica hacer algo de manera desinteresada por otra persona, para aliviarla de sus trabajos, tareas, o en situaciones de riesgo que le pudieran afectar.

Cuando te refieres a la realización de las tareas de cuidado de TU hogar, no son de otra persona, son tuyas, así que referirte a ellas como “yo le ayudo” invita a pensar que no te conciernen, que lo que estás es facilitándole sus cosas. En definitiva, que al decir “yo ya le ayudo” parece que el cuidado de tu hogar y de sus miembros no es algo tuyo, no es tu responsabilidad.

Cuando te refieres a ayudar significa que tú no eres el encargado de todos los previos a la acción en sí: ¿qué hay que hacer?, ¿cómo hay que hacerlo?, ¿cuándo?, y obvias también la responsabilidad del resultado final. Ocuparse de algo, sin embargo, Sí implica encargarse de todas esas cosas.

Entender el papel de los hombres en el cuidado como de ayuda, sigue implicando que no se ocupen de la gestión de las cosas, que son las mujeres con las que se vinculan, con independencia de si esas mujeres tienen o no un empleo, las que siguen siendo las responsables del trabajo doméstico y de cuidado.

AYUDAR...

En la práctica se traduce en hacer de manera intermitente algunas tareas, o realizar alguna de ellas de manera sistemática, pero inserta en una actividad más amplia controlada y supervisada por alguna mujer. Son ellas quiénes siguen teniéndola en la cabeza, quiénes supervisan su marcha y son, en última instancia, las responsables.

OCUPARSE.....

Responsabilizarnos de la gestión de los aspectos básicos de nuestro día a día nos permitirá tener más autonomía sobre nuestra vida. Repartir las tareas domésticas implica ocuparse de las mismas, ser capaz de encargarse de ellas. Si sólo ayudas, pierdes la autonomía de decidir por ti mismo/a, de controlar qué, cuándo y cómo quieres hacerlo.

NUEVOS MODELOS DE MASCULINIDAD y FEMINIDAD

Afortunadamente, todas las personas, al margen de que seamos mujeres u hombres, podemos aprender a ser autónomos en el hogar, y disfrutar del ejercicio de sus responsabilidades en el cuidado del entorno y de las relaciones.



QUE IMPLICAN ESTOS NUEVOS MODELOS

- * Aprender la realización de las tareas domésticas. Algunas pueden resultarnos agradables de hacer y otras no tanto, pero todas son necesarias en algún grado.
- * Desarrollar dotes de planificación, organización, supervisión de un conjunto de tareas.
- * Desarrollar la responsabilidad, asumiendo las consecuencias del resultado final de las tareas que realicemos.
- * Expresar generosidad, sentimientos y emociones. Los trabajos domésticos y los cuidados tienen un fuerte componente emocional pues las personas beneficiarias son las que queremos. En los hogares no sólo se cubren necesidades materiales, sino también emocionales, placenteras, de valoración y cuidado.
- * Corresponsabilizar. Las tareas domésticas y de cuidado son necesarias a cualquier hora del día, por lo que es muy importante saber desenvolvernó y repartir su realización. Ejemplo: El cuidado de la ropa de mi hogar

OCUPARSE DE LA ROPA, IMPLICA	AYUDAR CON LA ROPA...
<ol style="list-style-type: none"> 1. Poner la ropa sucia en su lugar. 2. A la hora del lavado, separar la ropa atendiendo a: blanca, de color, tipo de tejido, etc. 3. Con la ropa de color es necesario averiguar si no destiñe, porque si lo hace no puede mezclarse con el resto de la ropa y hay que lavarla aparte. En este caso, tenemos que conocer la ropa de las personas que viven en la casa, haber participado en la adquisición de esa ropa, o, en su defecto, antes de meterla en la lavadora preguntar a los diferentes miembros del hogar de quién es, y si ya la ha lavado antes para saber si destiñe o no, o, lavar la prenda aparte, a mano, y recordarlo para ya saber qué hacer en el próximo lavado. 4. Conocer los diferentes ciclos de la lavadora y poner en el más indicado: temperatura, tiempo. 5. Recordar sacar la ropa y tenderla. 6. Recogerla cuando esté seca, doblarla en unos casos, plancharla en otros. 7. Colocar en los diferentes armarios, por lo que, como vimos, es necesario conocer la ropa de cada miembro de la familia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Darle al botón de la lavadora y ponerla en el número y temperatura que te han dicho sin saber por qué. - Recoger la ropa y dejarla tirada en el sillón, ya he hecho suficiente, - Doblar la ropa y dejarla sin colocar, pues desconozco donde la guardan. Ya lo hará alguien. - Dejar la ropa sin planchar porque no sé hacerlo. Otra persona lo hará.

Este es el momento para pasar del **¡Yo te ayudo!... al ¡YO me encargo!**

3 ¿POR QUÉ HAY TANTAS MUJERES MIGRANTES CUIDANDO PERSONAS VIEJITAS Y DEPENDIENTES?



Los seres humanos somos interdependientes. Necesitamos los unos de los otros. En momentos concretos de nuestro desarrollo evolutivo, algunos cuidados y apoyos se ven acentuados, como durante la infancia o en la etapa de la vejez. Todas las personas vamos a requerir en mayor o menor medida de estos apoyos, por eso es fundamental que nuestra sociedad se articule y priorice como va a dar respuesta a esta necesidad humana básica.

En la actualidad la resolución de estas necesidades sigue recayendo mayoritariamente en las mujeres, con una gran carencia de apoyos sociales, y una escasa valoración y reconocimiento de esta importante tarea, tanto cuando es resuelta en el ámbito de la familia, como por cuidadores y cuidadoras profesionales en condiciones de empleo precarias.

MIGRACION /FEMINIZACION DE LA CADENA DE CUIDADOS

Un fenómeno que está ocurriendo en nuestro mundo es que los trabajos de cuidado que antes hacía una mujer de la familia (tareas domésticas, ancianos, bebés), ahora **es otra mujer de otro país en peores situaciones socioe-**

conómicas la que se encarga de ellos; una mujer que, a su vez, ha tenido que dejar el cuidado de su propios hijos e hijas a cargo de otra u otras mujeres, en su país de origen.

Muchas veces estas mujeres han migrado para asegurar unos ingresos suficientes a su familia, y han dejado a sus hijos en el lugar de origen a cargo de su madre o abuela.

Además como nos cuenta Amaya Pérez Orozco, 2007 “dejar de tener presencia física muchas veces no quiere decir dejar de realizar las tareas de cuidados, sino transformarlas: contacto telefónico, organización y gestión del hogar desde la distancia, apoyo emocional, y envío de remesas, etc.”

Como vemos, de esta manera, el sostenimiento de los hogares sigue recayendo en las mujeres. No se produce un reparto de las responsabilidades de las tareas domésticas y de cuidado entre los ciudadanos y ciudadanas, o entre los integrantes de los hogares, sino que **se transfiere de unas mujeres a otras con peores condiciones socioeconómicas.**

La discriminación y desigualdad continúa perpetuándose, antes a nivel local y ahora a nivel global.

Debemos encontrar fórmulas para que, en las familias, chicos y chicas, mujeres y hombres, tengamos espacios y tiempos para el cuidado, y dotar a nuestra sociedad de servicios públicos que sirvan de sostén. De ello dependerá el bienestar de todos y todas.



4 MI MADRE NO TRABAJA... ELLA LO HACE PORQUE, COMO NO TRABAJA... NO TRABAJA, ES AMA DE CASA...

Cuando te ocupas del cuidado del hogar, te estás encargando de resolver y cubrir necesidades de un grupo de personas, de su alimentación, de la higiene del hogar, de su seguridad y cuidados afectivos, salud, pupilaje y motivación al estudio, vestimenta, transporte, atención y prevención de la salud etc. Te ocupas de gestionar los recursos económicos y distribuirlos para resolver esas necesidades, de racionalizar y optimizar el uso y disfrute de los recursos materiales y naturales para que puedan ser usados por todos y todas: agua, luz, reaprovechamiento ropa, comida, libros, etc.

Hasta ahora cubrir todas estos aspectos fundamentales para el desenvolvimiento y bienestar de las personas no se consideraba importante, no sabíamos nada de cómo se llevaba a cabo, simplemente ocurría sin que nos preguntáramos cómo o quién lo hacía, sin plantearnos tampoco cuán importantes son estas funciones para la marcha de la sociedad.

Hoy día sabemos quién las realiza, y el papel fundamental que ocupan.

Tradicionalmente se consideraba trabajo solamente a todas aquellas actividades extra hogar, realizadas a cambio de una remuneración. Es lo que llamamos

Trabajo remunerado. Esta definición no se aplica a muchas de las ocupaciones fundamentales para la subsistencia, para la economía familiar y para el funcionamiento de la sociedad realizadas por las mujeres.

Es lo que llamamos **Trabajo no remunerado**, e incluye todas las actividades y suma de tiempos dedicados al trabajo doméstico y a los cuidados, y del dedicado al voluntariado.

Cuando hablamos del trabajo total lo llamamos **Carga global de trabajo**, para incluir tanto el trabajo remunerado, como el no remunerado.

QUÉ NOS DICEN LAS ESTADÍSTICAS

Según los datos del Marco estratégico de actuaciones en políticas de igualdad de género “Tenerife violeta” 2012-2017, estudio estadístico de la situación de mujeres y hombres respecto a la carga global de trabajo en la isla de Tenerife y sus municipios (2012-2013)

- * Las mujeres se dedican en mayor medida que los hombres al cuidado de personas dependientes como responsabilidad única, convirtiéndose en las principales responsables del ejercicio de los cuidados.
- * Las **mujeres** ocupan una media de 12,11 horas semanales más que los **hombres** al cuidado de menores de 15 años.



- * El **46,33% de las mujeres** se ocupan de las tareas domésticas solas, mientras que en el caso de los **hombres** el porcentaje asciende al **10,64%**.
- * El **24,58% de los hombres** indican que quiénes se ocupan de las tareas son sus parejas.
- * Las mujeres que no se ocupan de las tareas domésticas llegan a 12,71% y los hombres llegan al 42,38%
- * Las mujeres dedican **9,06 horas semanales más que los hombres** a las tareas domésticas.
- * La tarea doméstica más común entre los hombres es la de la compra de alimentos y productos del hogar y la menos común lavar, planchar y recoger la ropa.

Según la encuesta realizada por la Junta de Andalucía: Tiempo y desigualdades de género. Distribución social y políticas del tiempo. 2010:

http://www.juntadeandalucia.es/export/drupal_cpre/17_Mxdulo_15.Tiempo_y_desigualdades.pdf

- * Las mujeres siguen dedicando **más tiempo al trabajo no remunerado** y en total **trabajan más que los hombres**.
- * El **59%** de la carga global del trabajo está representado por el **trabajo no remunerado** (realizado **mayoritariamente por mujeres**). Los niveles de bienestar y riqueza de la sociedad se obtienen en mayor medida de actividades no vinculadas al “mercado”, a actividades no remuneradas.

Después de conocer toda esta información cuando escuchemos: “no, ella no trabaja”... podremos decir que las mujeres sí trabajan, las mujeres aportan a la economía, y como sociedad tenemos que repensar cómo resolver todas las funciones fundamentales para el bienestar y buena marcha de la Comunidad.

5 SU TRABAJO ES ESTUDIAR... YO, CON QUE ESTUDIE ME CONFORMO...



Históricamente se entendía por trabajo aquello que se hacía en el ámbito público, remunerado, y adjudicado mayoritariamente a los hombres; y los previos, aquellos estudios orientados a conseguir un buen empleo en el futuro.

Hoy día tenemos claro que hay muchas actividades que no son empleo, que no conllevan remuneración económica, que se realizan mayormente en el ámbito del hogar, de la comunidad, y que son igualmente importantes para lograr una vida digna para todos y todas, por lo que son imprescindibles en una buena educación integral.

¿LES ESTAMOS FACILITANDO LAS COSAS REALMENTE?

Puede parecer que conformarnos con que estudien, no ponerles más tareas, que hagan lo “principal”, es una manera de ayudar y facilitar a chicos y chicas su educación, pero las cosas no siempre son como parecen.. .

No posibilitarles que adquieran las habilidades y experiencias propias del cuidado va en contra de su autonomía, de su formación integral como persona, y, desde luego, perpetúa una visión del mundo en la que todo lo relacionado con el cuidado de las personas y el entorno (tareas domésticas, optimización de

los recursos naturales: luz, agua, vestimenta, aparatos eléctricos, etc...) siga transmitiéndose como actividades de segunda categoría, cuando hoy más que nunca tenemos claro que son el motor económico, social y relacional fundamental.

Si queremos que nuestros hijos e hijas, nuestro alumnado empiece a cambiar la historia, es imprescindible que aprendan a hacer, a valorar todos aquellos trabajos y tareas que les van a ayudar a conseguir una vida digna y más igualitaria.

La toma de decisiones, el trabajo colaborativo, las habilidades para transmitir conocimientos, etc. son competencias que se adquieren en el aprendizaje del cuidado personal, relacional, afectivo, y del entorno . Todas ellas son necesarias a la hora de encontrar empleo y para el desempeño de cualquier profesión.

NO somos compartimentos estanco, lo que aprendamos podemos extrapolarlo a otros contextos.

Además, las **experiencias de éxito** en la resolución de pequeñas responsabilidades de la vida cotidiana nos devuelven una imagen personal más capaz y resolutiva, lo que nos motiva a seguir enfrentándonos a nuevos retos.



¿A QUÉ EDAD DEBEN EMPEZAR A OCUPARSE DE COSAS DE LA CASA?

La implicación en el trabajo doméstico y de cuidado tanto de niños y niñas como de adolescentes, ayudará a su integración y sentimiento de pertenencia en su familia, contribuirá al desarrollo de su responsabilidad y autonomía en todas las edades, y al de su autoestima.

En los documentos de apoyo puedes encontrar el documento: ***CUIDADOS DEL HOGAR PARA TODAS LAS EDADES***, una recomendación de aquellas actividades más apropiadas y acordes a cada edad, que pueden servirnos de guía en la aventura de educar para la vida.

6 YA LO HAGO YO, A MI NO ME IMPORTA... SI NO ME CUESTA NADA HACERLO...



Cuando decimos esa frase, las mujeres nos la creemos. Está muy bien fundada, pues llevamos mucho tiempo encargándonos de hacer esas tareas, (cocinar, limpiar, coser, ordenar y colocar enseres, lavar la ropa, preparar la mochila con las cosas que los niños y niñas necesitan, hacer la cama de la abuela, etc.).

Lo cierto es que las sabemos hacer, tenemos capacidades para realizarlas y además, nos hemos acostumbrado a hacerlas a nuestra manera. Pero **eso no quiere decir que no nos cueste, ni que sea beneficioso que lo hagamos**. El resto de miembros de nuestro hogar también tienen capacidades para hacerlo, es bueno para todos y todas que aprendan a hacerlas, y que encuentren su propia manera, pero para ello tienen que poder pasar por un periodo de aprendizaje, y si no que se lo cuenten a Carlitos y su madre Pino en nuestros video teatros. Video Teatro Acto 3: Cambiando.

CAMBIAR

Cambiar las cosas supone en principio un esfuerzo por parte de todos y todas para aprender aquellas tareas que tradicionalmente no han sido asignadas a nuestro género, y en el caso de los y las niñas, porque aún no las saben hacer, pero nos permitirá distribuir las tareas de una manera más igualitaria y a la vez más libre. Es cuestión de un poco de paciencia.

DELEGAR

Una de las estrategias fundamentales que muchas mujeres en el hogar aún no hemos aprendido a ejercer, pues no se consideraban propias de nuestro género y tenemos que practicar es a delegar. Te invitamos a que te centres en aprender aquello que no te sale a ti: **delegar**, y dejes que otros miembros de la familia: pareja, hijos e hijas según su edad se centren en aprender lo que no les sale a ellos y ellas.

Una manera de ayudarlos los unos a los otros puede ser: el humor (al principio no te saldrá muy bien y recaerás en querer ocuparte tu de todo de nuevo, pídele a una amiga o miembro de tu hogar que te controle!!), la paciencia (no te des por vencida a la primera: ya sabes que te sería más fácil hacerlo a ti, pero no más útil), destierren frases como: *Tú no sabes, a mí me sale mejor, Es que a mí no me sale bien!, Esto es cosa de hombres o de mujeres!*, y sobre todo, sobre todo la terrible: *Ya lo hago yo que acabaremos antes*, y sustitúyelas por: *“Yo te enseño cómo hacerlo, Esto es muy fácil, pero como todo hay que practicarlo un poco para que te salga, Lo has hecho muy bien!, Tienes que tener un poco de paciencia. La próxima vez lo harás mejor¹.”*

1.- Campaña “Compartim el Temps”

http://benestar.gencat.cat/ca/ambits_tematics/families/usos_i_gestio_dels_temps/campanya_compartim_el_temps

7

¿UNA FAMILIA DE VERDAD LA FORMAN UN PAPA, UNA MAMÁ Y LOS HIJOS DE ESTOS? ¿Y SI NO TIENE HIJOS QUE SON?



Una familia de verdad está formada por personas de verdad que crean lazos de apoyo y cuidado los unos con los otros. Estos grupos de personas –están unidas por lazos afectivos, económicos, de parentesco... y conforman un sistema dinámico en el que todos sus miembros tienen derechos y deberes y todos son participantes activos y corresponsables– constituyen en nuestra sociedad, una de las organizaciones básicas que, apoyada por otras instituciones sociales, se convierten en el sostén de satisfacción de las necesidades básicas de los seres humanos. Algunas de ellas: la residencia, la nutrición, el cuidado, las relaciones afectivo sexuales, la educación, la salud, la identidad, la reproducción, etc .

Los seres humanos tendemos a organizarnos y vincularnos para resolver nuestras necesidades materiales y afectivas, así lo hemos hecho por los siglos de los siglos de las maneras y en los grupos más variados y heterogéneos que podamos imaginar. Tribus, familias extensas, hijos compartidos, en el que la familia, junto con las amistades se conforma en una de las estructuras, grupos organizativos nucleares de nuestra sociedad.

Las personas y las sociedades van cambiando, también lo hacen las familias, y como núcleo flexible que es, se conforma en múltiples variantes para dar respuesta a la diversidad de personas que somos.

Es tan de verdad una mamá, un papá y sus hijos e hijas, como dos mamás, o una abuela con sus 3 nietos, o un hombre que adopta a sus dos hijos menores después de haber tenido uno biológico. Igual de verdad es un chico y una chica que deciden no tener descendencia, que dos chicos que deciden tampoco tenerla, o que personas que ya tenían hijos e hijas, deciden compartir y construir un nuevo hogar.

La familia es una **estructura en continua transformación** y una persona puede atravesar por diferentes situaciones a lo largo de la vida.

Hay algunos **cambios importantes en nuestra sociedad** en los que podemos apreciar lo flexible de este importante núcleo de convivencia:

- * La incorporación de las mujeres al mundo laboral, y la necesidad de repensar cómo resolver las necesidades de todos los miembros de cada hogar, resolución que históricamente se habían adjudicado a las mujeres.
- * El reconocimiento de los derechos de las personas lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales (LGTBI) a nivel legal, con lo que hombres y mujeres pueden registrar sus uniones, que de hecho ya se producían, y pueden tener descendencia si así lo desean.



- * La globalización del mundo que posibilita que personas de diferentes lados del mundo se conozcan, o tengan que migrar en busca de trabajo, y creen o mantengan vínculos afectivo sexuales, residiendo en lugares diferentes y ejerciendo estos papeles de maneras hasta ahora nunca vistas.
- * El reconocimiento del derecho a la vinculación , pero también a la desvinculación, con lo que hombres y mujeres que tienen hijos en común, establecen nuevas relaciones afectivas y sexuales y nuevos hijos e hijas , con lo que los vínculos se extienden y tejen.
- * La conformación de hogares para niños y niñas apoyados y tutelados por instituciones sociales, para su protección y promoción de su bienestar.

Reconocer la diversidad social en los centros escolares es importante porque implica la aceptación de la diversidad familiar de nuestro alumnado.

¿QUÉ FUNCIÓN CUMPLE?

La familia constituye un importante núcleo social de **convivencia**. En ella se nos proporciona la seguridad emocional básica para poder explorar el mundo, se aprende a convivir en la tolerancia, la igualdad, el respeto y la responsabilidad, a mirar y a ser mirados, a hablar y escuchar, a tocar y ser tocados, a expresar y entender emociones, a querernos, a querer y ser queridos...; o a todo lo contrario.

8

ESE TIPO DE COSAS DE LAS RELACIONES,
Y LA SEXUALIDAD ES MEJOR QUE
LAS HABLEN CON SU MADRE....

Las relaciones afectivosexuales y la expresión de las sexualidades es uno de los elementos más ricos y diversos de la vivencia humana. por lo que debemos abordarla tanto en la escuela, como en los hogares.

Los medios de comunicación , anuncios, Tv, internet, juegos interactivos, músicas, etc, lanzan mensajes continuamente sobre la vivencia del sexo y muchas veces incorrectos, estereotipados, vinculados a la violencia, sexistas, y desde luego que no plasman ni conectan con las vivencias, necesidades e intereses de nuestros chicas y chicos.

NOS NECESITAN A TODOS Y TODAS

La familia y la escuela constituyen los entornos de protección principales donde poder transmitir una visión positiva, igualitaria, saludable y placentera de las relaciones afectivo sexuales y capacitar a niños, niñas y adolescentes para comprender sus cambios y nuevas necesidades afectivo sexuales.

Ambos son necesarios, aunque los objetivos, contenidos y funciones que cumplen, se concreten de manera diferente.

El poder ofrecer a nuestra juventud e infancia hablar con **naturalidad** con sus modelos más cercanos (padre, madre, familiares, educadores y educadoras), ver cómo estos se involucran en resolver sus inquietudes, contestando si saben a sus dudas, o buscando como resolverlas, es la mejor manera de hacer EAS

LAS NECESIDADES AFECTIVO SEXUALES CAMBIAN CON LA EDAD

Las personas tenemos necesidades afectivas y sexuales básicas en todas las edades (bebés, infancia, adolescencia, etapa adulta , vejez). El **comienzo de la adolescencia** viene marcada por numerosos cambios corporales, psicológicos y sociales, que en los próximos años van a ser cada vez más centrales en su vivencia. Nuevas necesidades afectivas y conductas sexuales que tenemos que aprender a resolver para construir una vida positiva, saludable y en bienestar.

Los papas, las mamas, otros familiares, las amistades, educadores y educadoras tienen un papel fundamental en ayudarles a entenderlas dentro del marco de una ética relacional de la:

- * Igualdad entre los sexos.
- * Sinceridad Interpersonal.
- * Respeto a la intimidad,
- * Placer, comunicación y afectos compartidos.



- * Responsabilidad compartida.
- * Defensa del valor de los vínculos afectivos.

Algunos de los elementos centrales que aparecen en estas edades, y para los que tenemos que adquirir los conocimientos y habilidades relacionales y comunicativas necesarias para una **vivencia sana de la sexualidad** son:

- * La aceptación de la nueva figura corporal.
- * La construcción de una visión positiva de todas las formas posibles de ser chicos y chicas libre de elementos discriminatorios de género.
- * La concepción de una visión positiva de las sexualidades, en el marco del placer, la ternura, la comunicación, la reproducción elegida
- * El manejo de nuevos sentimientos sexuales: el deseo, atracción y el enamoramiento hacia personas de su mismo género, del otro género o de ambos.
- * La aparición de las primeras conductas sexuales de autoerotismo o relacionales.

Otro elemento central que cobra gran importancia a partir de estas edades, es el uso de las nuevas tecnologías. Es fundamental que les ayudemos a desenvolverse de manera saludable y positiva en los nuevos escenarios comunicativos que éstas ofrecen a los y las chicas, (redes sociales, chat, whatssApp, etc...), y en el que transcurrirán una parte importante de sus relaciones interpersonales en los próximos años.

Las nuevas posibilidades relacionales e informativas de internet, implican la necesidad de asesorar y promover en los chicos y en las chicas el autocuidado, y el cuidado relacional en su uso.

9

YO SÍ LO CUIDO. NO LE FALTA DE NADA. LE COMPRO DE TODO.



En la sociedad en la que vivimos, la publicidad y los medios de comunicación nos bombardean continuamente con el mensaje de que debemos consumir más y más, con la idea de que “tener mucho” es una forma de satisfacer nuestras necesidades y, por tanto, de ser más felices.

Este consumo desmedido se apoya en haber conseguido hacer invisibles las consecuencias ambientales que generan tanto la producción como la distribución de todo lo que consumimos.

Básicamente se trata de que la ciudadanía consuma sin límites, todo tipo de productos, sin reflexionar lo más mínimo en los posibles impactos o perjuicios que puedan causarse a personas, al medio ambiente, a otras culturas, etc.

Simplemente, “Un ciudadano feliz, desde pequeño hasta el final de sus días, es el que consume”.

Así, el consumo se convierte en consumismo, es decir, en un desenfreno por comprar bienes y servicios que, en muchos casos, se acumulan sin una utilidad concreta, ni en respuesta a necesidades concretas. Se compra con el fin de conseguir la felicidad anhelada. Como consecuencia de ello, una de las causas principales de la crisis ecológica que estamos viviendo es una economía basada en el crecimiento sin límites y en el consumismo.

En consecuencia, dentro de nuestra labor educativa vinculada al CUIDADO de nuestro MUNDO, debemos contemplar hacer visibles las consecuencias ambientales de todo consumo que no obedezca a satisfacer las necesidades básicas del ser humano.

Debemos promover el conocimiento de que la mayoría de los productos que consumimos se fabrican en procesos industriales extremadamente destructivos de la naturaleza, y que esos mismos productos pasan a ser millones de toneladas de residuos que están llevando a la salud de nuestro planeta a una situación alarmante.

La toma de conciencia de que un modo de vida basado en el consumo desmedido nunca podrá estar asociado al cuidado, dado que favorece la destrucción del planeta, ha de ser un objetivo importante de la tarea educativa.

Junto a ello, se trataría de consolidar una idea de “felicidad de las personas” asociada a la protección de nuestro entorno más cercano y, a escala global, al cuidado de los valores naturales del planeta, que garanticen el mantenimiento de la vida.

* **Cambiar las relaciones... para cambiar la vida**

Ana Pino Marín

Colectivo Harimaguada

Los seres humanos somos interdependientes, somos y nos construimos en relación. Tenemos intereses y necesitamos los unos de los otros en todos los momentos de la vida, y en períodos concretos de nuestro desarrollo evolutivo, algunas de estas necesidades de cuidados y apoyos se ven acentuadas, como ocurre durante la infancia o en la etapa de la vejez.

Aceptar esto conlleva dar prioridad al aprendizaje de todo aquello que como individuos y como sociedad necesitemos aprender para poder abordar las relaciones de cuidado.

¿QUÉ MUNDO QUEREMOS?

El mundo está cambiando. Nuestra sociedad ha dado pasos de gigante en los últimos cuarenta años. **Han sido muchas las apuestas y mejoras:** La incorporación de la mujer al mundo laboral, el señalamiento de las discriminaciones simbólicas y formales, los cambios legislativos, los derechos conseguidos, los ensayos más o menos fructuosos de algunas políticas de conciliación, las experiencias coeducativas desarrolladas, los planes de igualdad, etc. Todo ello derivado de la participación y la lucha de los movimientos sociales, de los movimientos de renovación pedagógica, con un papel central de los movimientos de mujeres.

Como consecuencia de esta realidad, se ha producido una presencia creciente de las mujeres en todos los ámbitos de la vida, y un cambio en el papel que desempeñan en las relaciones de cuidado. Sin embargo, no ha sido paralela la incorporación de los hombres al mundo de lo que, tradicionalmente, se ha considerado como ámbito privado, doméstico, ni en el papel que desempeñan en estas relaciones de cuidado.

El mundo está cambiando. La situación sociopolítica en la que se encuentra nuestra sociedad desvela que el **modelo social actual no funciona**, y cada vez son más las voces que, desde distintas disciplinas (economía, derecho, educación, etc.), apoyan esta afirmación y cuestionan algunos de sus elementos organizativos fundamentales:

- * La primacía de una economía especulativa frente a la de resolución de las necesidades básicas de las personas.
- * La incentivación del consumo extremo y el crecimiento sin límite, por encima de las posibilidades de nuestro planeta.
- * La acumulación del poder de decisión en unas pocas personas.
- * Y la prevalencia de una ética de valores sociales que en nada contribuyen al logro del bienestar personal y social:

- Valores de individualismo y dependencia que dificultan la construcción de la autonomía personal y la aceptación de la interdependencia.
- Roles estereotipados, desiguales para hombres y mujeres, que promueven un modelo de relación nada saludable. Ser hombre y ser mujer siguen siendo dos procesos diferenciados, que implican oportunidades distintas en los salarios, los cargos, las posibilidades de ejercer y de participar en la vida pública, la promoción educativa, la salud, la responsabilidad en los cuidados, etc.

El mundo está cambiando. Desde ámbitos y disciplinas diversas, se destaca como central para la **construcción de una nueva organización social que se ocupe realmente de las personas y de la resolución de sus necesidades**, la importancia de incorporar como elementos centrales la economía reproductiva y los cuidados, invisibilizados hasta ahora y adjudicados mayoritariamente a las mujeres para su resolución. Estamos hablando de los cuidados del hogar, de las personas dependientes, del cuidado de las relaciones y de los entornos

Hasta ahora, estas funciones de **cuidado, imprescindibles e invisibilizadas** en nuestra sociedad, han estado **al servicio** del crecimiento y desarrollo de toda la comunidad y de todas las **áreas de conocimiento**. Su falta de reconocimiento ha transmitido una visión sesgada de la organización de nuestro mundo, una valoración minimizada de estas funciones, una falta de reconocimiento de los elementos centrales para su buen desarrollo y una ausencia de cuidados de las personas responsables de su realización.

Actualmente vivimos en una lógica de constante **confrontación**: no podemos cambiar el rumbo de las cosas caminando en la misma dirección que lo hemos hecho hasta ahora.

Tenemos que repensar cómo articular la organización y los valores del mundo laboral, productivo y del cuidado de la vida. Es fundamental hacer cambios profundos tanto en las funciones que cumplen, como en el funcionamiento de los contextos en los que se desarrolla la vida: empleo, educación, salud, familia, etc. Debemos poner en marcha **intervenciones sistémicas** que produzcan cambios estructurales en las instituciones y en las relaciones existentes entre ellas, garantizando lógicas vitales en clave de derechos de la ciudadanía.

Repensar cómo vamos a resolver las necesidades centrales de cuidado, que promuevan el bienestar personal y de nuestra sociedad, pasa por cambios sistémicos que posibiliten:

- * Un aumento de la corresponsabilidad de hombres y mujeres en la gestión de las necesidades de los cuidados.
- * Un aumento de la corresponsabilidad de las redes de recursos y servicios públicos y comunitarios de proximidad.

Y exige incorporar estos elementos centrales para el desarrollo humano en la educación de nuestros chicos y chicas.

¿QUÉ MUNDO ENSEÑAMOS?

Han pasado ya veinte años desde que decíamos:

Los contenidos de la enseñanza reflejan, al igual que la metodología, una forma de concebir el mundo. Según como imaginemos este mundo, crearemos necesarios determinados conocimientos, actitudes, habilidades o sentimientos para desenvolverse en él.

Cada vez es más frecuente, el pronunciamiento de la comunidad educativa en torno a la necesidad de una educación para la vida, de una educación libre de discriminaciones entre chicos y chicas. A la vez, muchos docentes sensibilizados y/o imbuidos en estos bien intencionados mensajes, consideran que ya se están abordando estas cuestiones.

No es extraño escuchar entre el profesorado: “No, si eso ya se hace en mi centro”, cuando lo cierto es que sigue siendo una asignatura pendiente de nuestros centros. Para promover cambios en las relaciones y gestión de la vida cotidiana de nuestros chicos y chicas, se deben poner en marcha procesos coeducativos que requieren tomar una serie de medidas para su abordaje, de forma explícita y sistemática, en nuestras aulas, en nuestra formación, en nuestras programaciones, metodologías y materiales.

Aunque digamos que ahora sí hay igualdad de oportunidades, aunque ese sea nuestro deseo, y ciertamente alcanzado muchos avances como sociedad, lo cierto es que ese reto no lo hemos alcanzado. El imaginario, alimentado entre otras cosas por los mensajes de los medios de comunicación subliminales o explícitos, de lo que es ser hombre y ser mujer, y de la división sexual del trabajo, es tan fuerte y está tan arraigado, que aún sin darnos cuenta, seguimos obrando tanto personal como socialmente de manera discriminatoria. También en nuestros centros educativos.

El peso que este imaginario colectivo da al hecho de tener un tipo de genitales y de llevar a cabo la asignación social al género masculino o femenino, sigue eclipsando nuestra mirada y análisis, como si fuese el barómetro para poder hacer, saber o realizar algunas tareas fundamentales para la vida, cuando lo que debería importarnos son las destrezas y competencias para realizarlas, así como las habilidades relacionales para compartirlas.

Promover la autonomía, libre de elementos discriminatorios de género, en el ámbito educativo pasa por garantizar el acceso a su aprendizaje.

Las actividades puntuales no son suficientes. Tenemos que incorporar estas temáticas de forma **explícita, sistemática**, para que trascienda y promueva cambios en las relaciones y en la gestión de la vida cotidiana de nuestros chicos y chicas.

Desde un modelo de enseñanza **coeducativo e integral** se pretende ofrecer referentes amplios en las que tanto niñas como niños puedan comprender el reparto injusto de estos cuidados, se

vean reflejados/as y aprendan todo aquello que necesitan para desenvolverse autónomamente en la vida, independientemente de que sean saberes considerados tradicionalmente como de hombres o de mujeres.

Es por ello, por lo que hacemos una invitación a la comunidad escolar a abordar de manera transversal y normalizada esta propuesta, poniendo todas las áreas curriculares (lengua, matemáticas, conocimiento del medio, educación física, educación para la ciudadanía, etc.) **al servicio** del conocimiento y resolución de las necesidades básicas de **cuidado** de la humanidad, transmitiendo a nuestro alumnado y a sus familias que le damos a esta temática el valor y protagonismo que pretendemos promover e incentivar en las nuevas generaciones.

* **Los materiales curriculares como dinamizadores del cambio coeducativo**

María Carmen Bolaños Espinosa
Colectivo Harimaguada

1.- EDUCAR, COEDUCAR, ... ¿PARA QUÉ?

Partimos de una realidad en la que todos los proyectos educativos no se cansan de repetir que la educación debe ser integral e igualitaria. El conflicto aparece cuando debemos definir lo que significa esa igualdad, esa integralidad.

Es obvio que la escuela no es solo el lugar donde se aprenden determinados contenidos instrumentales, sino una institución en que se fomenta la socialización en sentido amplio y, por tanto, la educación personal y social, educación que debe posibilitar que las personas y los grupos sociales alcancen el bienestar personal y social, bienestar que resuelva las necesidades básicas de las personas y de los pueblos.

Los seres humanos somos seres sociales y las relaciones interpersonales, aquellas que mantenemos en nuestra interacción con otras personas cercanas o íntimas, constituyen una necesidad básica del ser humano.

Pero, la realidad es que el ideal de “educar para la vida” ha quedado en la práctica en un “educar para el aprendizaje académico y la adquisición de habilidades básicas para la vida... laboral”, presionado por los valores sociales impuestos por el mercado del trabajo. Muchos de los escasos esfuerzos invertidos en el ámbito escolar se han dirigido -y dirigen- a la enseñanza de capacidades instrumentales, exclusivamente orientadas al rendimiento académico, sobre el cual se ejerce una fuerte presión social. La transmisión de valores, el desarrollo de habilidades interpersonales y, en suma, el desarrollo integral de la persona, no trasciende los prólogos de las leyes educativas y se siguen transmitiendo, casi siempre de forma incoherente y contradictoria, a través del currículo oculto. Las cosas se complican mucho más si tenemos en cuenta que es muy difícil transmitir desde la escuela valores y conductas que el modelo general de funcionamiento social, los medios de comunicación y, a veces, las familias, no practican.

2.- EL PAPEL DE LOS MATERIALES CURRICULARES: REPRODUCIR O TRANSFORMAR LA CULTURA QUE SE DEBE ENSEÑAR EN NUESTROS CENTROS EDUCATIVOS.

En cualquier aula y centro educativo es habitual encontrarnos con un conjunto más o menos amplio de distintos recursos, medios o materiales, que son empleados con fines educativos: libros de texto, enciclopedias, cuentos, fichas de actividades, material de laboratorio, vídeos, ordenadores, etc. Los medios o materiales curriculares son parte consustancial de las prácticas escolares. Hoy en día es impensable desarrollar cualquier actividad educativa sin recurrir ni apoyarse en alguno de estos materiales y medios pedagógicos.

Dentro de ellos, el libro de texto, constituye el factor más decisivo en la conformación de la práctica escolar. Y es también, con diferencia, el modo más común, casi hegemónico, en que se elabora lo que llamamos cultura académica.

La función social del libro de texto es recoger el conocimiento que la sociedad considera legítimo transmitir a las niñas, niños y jóvenes. Bajo esta premisa, la selección curricular y el tratamiento de los contenidos en los textos institucionaliza un determinado segmento del conocimiento, otorgándole un carácter esencial. Como contrapartida, aquello que se omite se declara implícitamente prescindible o de menor importancia.

Y como toda construcción cultural, los libros de texto reproducen la representación del mundo propio de una determinada comunidad y por lo tanto, privilegian las jerarquías y formas de interrelación establecidas.

- * Existe un importante cuerpo de investigación estatal e internacional sobre el sexismo en los textos escolares. La mayoría de los estudios realizados concuerdan en que éstos evidencian:
- * Un alto grado de invisibilidad de la mujer, cuya presencia es claramente minoritaria y en algunos ámbitos, tales como la ciencia, la filosofía y la historia, es prácticamente inexistente.
- * No se recogen, tampoco, las razones por las que las mujeres no han podido estar presentes en ciertas épocas y en ciertos campos de actividad, por ejemplo por haber sido expresamente excluidas del acceso a la escritura, o a las universidades.
- * Se presenta una imagen ideal de familia, mostrando la estructura tradicional, con omisión de otras formas de composición familiar.
- * Aparece una caracterización estereotipada de lo femenino y lo masculino. tanto en relación a sus características personales como sociales (campos de actuación, profesiones...).
- * Están fuera de estos libros todos los contenidos vinculados al conocimiento personal, a las relaciones interpersonales, a las habilidades domésticas, al desarrollo afectivo-sexual, a la resolución de conflictos...

3.- LA ALTERNATIVA PASA POR CONSTRUIR ESCUELAS COEDUCADORAS.

La coeducación es una mirada escolar que nos ayuda a replantear los aspectos que acabamos de mencionar. La coeducación tiene como uno de sus objetivos la eliminación de las jerarquías culturales entre lo masculino y lo femenino. No se trata tan solo de mostrar que las chicas quedan a veces en un segundo plano, sino también de hacer que los chicos que lo deseen accedan sin límites al mundo de la *feminidad* y las chicas, si es su deseo, accedan al mundo, los espacios, las actividades, de la *masculinidad*.

Su valor pedagógico radica sobre todo, en su contenido democrático, que implica hacer extensible a todos los hombres y a todas las mujeres tanto las esferas públicas como las privadas, desde una valoración positiva de ambas.

Es necesario que abramos espacios donde la realidad escolar, los problemas educativos... puedan ser analizados desde la perspectiva de las relaciones de los géneros.

Por lo tanto, en primer lugar, hemos de estar de acuerdo en que hablar de género no es sólo hablar de mujeres, sino de las relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres, de acuerdo a ciertas interpretaciones culturales. Abordar temas de género en las escuelas es imprescindible, tanto para los hombres como para las mujeres.

En segundo lugar, los dos sexos configuran la humanidad, pero las variantes de vivencia de los géneros son muchas. Por lo tanto, cabe distinguir entre unas formas hegemónicas y unas formas subordinadas de masculinidad y feminidad en cada momento y contexto.

En tercer lugar, es importante que seamos conscientes de que la masculinidad más estereotipada no es un lastre que arrastramos de un pasado más violento e inculto y que nos liberaremos de él a medida que avancemos en democracia. Formas de masculinidad dominante han existido y existen, y se redefinen en diversos momentos históricos y culturales. En el nuestro también.

Desde estas premisas, la coeducación:

- * Debe desarrollar actitudes, valores y capacidades que permitan la construcción de una identidad personal y social no condicionada por la ideología, normas y estereotipos de género.
- * Ha de afectar a toda la estructura escolar, al sistema organizativo y a las metodologías de aula.
- * Ha de incidir en el conjunto de actuaciones y modos de hacer del profesorado. Hemos de reflexionar sobre qué queremos y en qué debemos incidir para cambiar el modelo androcéntrico que continúa instalado en la realidad actual.
- * Significa ir más allá de las aulas, implicar o buscar complicidades entre los diferentes agentes sociales: familias, personal no docente, medios de comunicación, editoriales...

ARTÍCULOS.**CUIDADOS, COEDUCACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

- * Conlleva el desarrollo de proyectos de intervención comunitaria, guiados por los criterios de globalidad, coordinación, integralidad y participación. Sólo desde el esfuerzo y compromiso de todos los sectores podremos hacer posibles proyectos coeducativos que nos permitan avanzar.
- * Implica situarse ante las nuevas realidades y analizarlas: cómo trabajar la coeducación con alumnado que procede de espacios culturales, religiosos... diferentes.
- * En los proyectos de coeducación que desarrollemos, debemos promover:
 - Una visión del ser humano no estereotipado.
 - Responsabilidades compartidas: equidad en el uso de tiempos, espacios, compromisos, competencias, según las motivaciones personales y no los mandatos de género.
 - El análisis de los contenidos del currículo, de manera que se incorporen los conocimientos y aportaciones de las mujeres en las diferentes disciplinas.
 - La renovación de los conocimientos humanos: construcción de un “patrimonio común” para ellas y para ellos.
 - Factores de protección en niñas, niños y jóvenes:
 - Una autoestima adecuada. Nadie puede relacionarse bien con otras personas si no se acepta a sí misma de forma positiva y se siente digna de ser querida y capaz de querer.
 - Sentirnos seguros/as emocionalmente nos permite abrirnos confiadamente a las relaciones con las demás personas, elemento esencial para el establecimiento de adecuadas relaciones.
 - Tener empatía en nuestras relaciones. Reconocer lo que la otra persona está sintiendo y compartir su experiencia emocional, darnos cuenta de sus sentimientos, motivos y pensamientos facilita que la comprendamos, haciendo que actuemos positivamente.
 - Expectativas sociales equivalentes para hombres y mujeres.
 - Habilidades sociales e interpersonales que promuevan el establecimiento de relaciones respetuosas y satisfactorias entre niñas, niños y jóvenes.
 - Espíritu crítico y constructivo, frente a la manipulación.
 - La incorporación al currículo de la educación en los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información desde una perspectiva de género, que ayude a formar personas que sepan desenvolverse en un contexto social mediático
 - Tolerancia “0” hacia la violencia machista y el sexismo en general.

4.- LOS MATERIALES CURRICULARES "ACTUACIONES: MEJOR COMPARTIDAS" COMO COLABORADORES DEL CAMBIO COEDUCATIVO

De acuerdo con Manuel Cebrián de la Serna, pensamos que centrar la renovación de la teoría y de la práctica del profesorado desde los materiales curriculares se justifica por varias razones:

Se parte de lo concreto para llegar a lo más abstracto. Es decir, se parte de los materiales del aula, se estudia cómo utilizarlos o introducirlos en la organización de la clase, para llegar más tarde a reflexiones sobre las razones, la pertinencia o no, de estas propuestas y de estas acciones prácticas.

Permite cuestionarse aspectos del currículum tanto explícito como no manifiesto u oculto.

Favorece la discusión de aspectos psicológicos, didácticos, sociológicos, ideológicos... que todo material didáctico lleva implícito, tanto en sus formas como en los contenidos que pretende transmitir y producir.

Sitúa al profesorado en una postura activa e investigadora frente al currículum.

El diseño y evaluación práctica de materiales exige un trabajo en grupo, interdisciplinar. Rompe la individualidad docente, favoreciendo el diálogo y el debate grupal. Se llega, de esta forma, a un trabajo más socializado del conocimiento profesional y del contenido cultural y científico que queremos producir. Es decir, fuerza a un planteamiento global, de centro.

Todas estas razones se conforman en evidentes ventajas a la hora de elaborar y/o seleccionar materiales coeducativos, que nos permitan diseñar una hoja de ruta que propicie el avance en la consecución de prácticas coeducativas reales en nuestras aulas y centros educativos.

Por otro lado, el disponer de modelos de materiales coeducativos, como los que presentamos en este caso, adquiere mucha importancia, puesto que:

Nos ayudan a detectar las carencias que presentan los materiales que suelen existir en nuestros centros.

Nos permiten introducir elementos que desmonten, al menos en parte, los sesgos que contienen los materiales sexistas.

Nos aportan sugerencias y nos estimulan para ir creando materiales que respondan a nuestro modo de entender el mundo.

ARTÍCULOS.
CUIDADOS, COEDUCACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Nos llevan a introducir en las aulas la realidad de un mundo más vivo, de un pensamiento capaz de conectar con los deseos y necesidades de nuestro alumnado, posibilitando así que disfruten aprendiendo, acercándose al saber.

No queremos terminar sin hacer mención a otros dos motores que, junto a los materiales curriculares, nos ayudan a conquistar el camino de la igualdad avanzando tramo a tramo, y que ya hemos mencionado de manera implícita: la formación-sensibilización continua del profesorado en este ámbito y el trabajo colaborativo con más docentes, con más familias, con más servicios sociales... con más condiciones y con más ilusión.

¿POR QUÉ FALLA LA IMPROVISACIÓN DRAMÁTICA?

Tomás Motos, Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia
e-mail: Tomas.Motos@uv.es

(Artículo publicado en *Terbolí*, nº 2, 1995, págs. 26-29.

También en *RecreArte*, nº 2

<http://www.iacat.com/1-cientifica/FALLAIMPROVISACIONDRAMATICA.htm>)

Se suele utilizar el término *Dramatización*, con mayúscula, para referirnos a la materia que forma parte del área curricular *Educación Artística* en Primaria y a la asignatura optativa de *Dramatización-Teatro* en la Secundaria. Y *dramatización*, con minúscula, para el proceso de dar forma dramática a algo que en principio no la tiene. Es decir, teatralizar. Este es el sentido empleado cuando hablamos de la dramatización de un poema, un relato, una canción o cualquier tipo de texto o idea. Pero *dramatización* también es un recurso didáctico para alcanzar los objetivos de las distintas materias del currículum y una estrategia para la educación emocional y social.

Las virtualidades de la dramatización y de las técnicas dramáticas como instrumento de enseñanza y aprendizaje se pueden concretar en los siguientes aspectos:

1. Las técnicas dramáticas han sido consideradas como metodología interdisciplinar. Fundamentalmente se han empleado en la enseñanza de la lengua materna, de los idiomas y de las ciencias sociales. Actúan como puente de conexión entre las Humanidades y las disciplinas del área Artística. Rompen el aislamiento tradicional en que se encierran las diferentes disciplinas.
2. Se utilizan en los diferentes niveles educativos: desde la enseñanza preescolar a la universitaria, y en la formación de adultos como metodología específica.
3. Son actividades globalizadoras. Proporcionan oportunidad para realizar actividades auditivas, visuales, motóricas y verbales. Al implicar simultáneamente aspectos cognitivos, afectivos y psicomotrices del sujeto del aprendizaje posibilitan que éste tenga experiencias simultáneas en todos los planos de su persona. No limitan el aprendizaje a una mera experiencia intelectual. Los procedimientos y técnicas dramáticas producen lo que en la teoría de la Gestalt se conoce como *respuesta total* o sea un racimo de respuestas verbales y no verbales ante un estímulo o grupo de ellos.
4. Son una herramienta inapreciable para la enseñanza para educación emocional, las relaciones interpersonales y los valores, cuando se ofrece a los participantes varias alternativas y se requiere que éstos estudien sus implicaciones.
5. Incrementan la motivación, recurriendo al instinto de juego de los participantes y ofrecen la oportunidad de traer a la clase el mundo exterior.
6. Demandan la participación y la colaboración. Favorecen la relación armónica entre los componentes del grupo, puesto que obliga a los participantes a tomar conciencia colectiva del trabajo y a realizarlo

ARTÍCULOS.
PEDAGOGÍA TEATRAL

contando con el esfuerzo de todos. Se crean unas situaciones en las que hay necesidad de una precisa y clara comunicación.

7. Se establece un tipo de relación no habitual alumno-profesor, ya que el marco global en que se desenvuelven las técnicas dramáticas suele ser más lúdico y creativo. En este ambiente se incita al juego y a la creación y aceptan las sugerencias de los componentes del grupo.

Pero la dramatización no es la única técnica dramática. Entre las más aptas para todos niveles de enseñanza están, además, los juegos dramáticos, las actividades de sensorio-percepción, la sonorización y la representación de papeles, además del teatro. Todas ellas tienen un denominador común: la representación o actuación improvisada. Son técnicas experienciales, de representación, en las que se realiza, de alguna manera, un simulacro de situaciones humanas, y mediante ellas el sujeto obtiene un conocimiento basado en el descubrimiento de su propio yo y de sus posibilidades potenciales. Y utilizan como formato básico la improvisación.

Muchos profesores y animadores de grupo quizás no se han aprovechado de los beneficios que las técnicas dramáticas reportan porque nunca han visto realizada una dramatización o una representación de papeles con efectividad, o si lo han intentado, han fracasado por distintas causas. Algunos habrán podido comprobar la resistencia de los alumnos a participar. *Yo no tengo imaginación...*, *Yo no valgo para eso*, dicen los alumnos. *Mis alumnos no pueden representar, tienen demasiada vergüenza*, añaden por su parte los profesores. También les asusta la pérdida del control de la clase, el tumulto, las bromas o las risas nerviosas, normales en los primeros intentos.

Habida cuenta de todo esto no hay que maravillarse de que no hayan descubierto el potencial y la virtualidad de las técnicas dramáticas como procedimiento didáctico.

Afortunadamente es fácil diagnosticar los problemas con los que los profesores se encuentran a la hora de utilizarlas y poner los remedios para superarlos. Stanford (1974) analiza y resume las causas en los siguientes términos: los alumnos no se conocen, están inhibidos, carecen de las destrezas necesarias o tienen unas expectativas equivocadas; no se ha realizado la fase inicial de puesta a punto; el profesor permanece pasivo. Por su parte Porter Ladousse (1987) considera tres principales áreas problemáticas que un profesor puede encontrar cuando comienza a usar las técnicas dramáticas. Estas son: concepto equivocado acerca de la naturaleza de las técnicas dramáticas; aspectos del gobierno de la clase y concepto estrecho y limitado del aprendizaje.

Hagamos a continuación algunos comentarios sobre tales situaciones:

1.- Los componentes del grupo no se conoce bien.

En los grupos en que sus componentes apenas conocen los nombres de los compañeros, e incluso, ni siquiera el del profesor, muy difícilmente se pueden llevar a término una improvisación dramática o una representación de papeles. El clima de confianza necesario para desarrollar este tipo de tareas se basa en un conocimiento mínimo entre sus participantes.

Las actividades de presentación y relación grupal sirven para superar estos escollos. Las primeras tienen como finalidad establecer los contactos iniciales dentro del grupo, memorizar los nombres, dar a conocer determinados rasgos personales que se consideran característicos y que al individuo que los manifiesta no le importa poner en

ARTÍCULOS.
PEDAGOGÍA TEATRAL

conocimiento de los demás (edad, lugar de residencia, colegio anterior, preferencias, etc.).

Los de relación grupal son útiles para romper el hielo inicial, ayudan a derribar las barreras e inhibiciones que se producen en el comienzo de la vida de un grupo. Por otra parte, ayudan a preparar un ambiente confortable para desarrollar posteriores relaciones entre los miembros del grupo. Juegos y ejercicios para conseguir esta finalidad puede encontrarlos el lector interesado en Motos y Tejedo (1999), Motos y G. Aranda (2001).

2.- Los participantes se encuentra inhibido ante las tareas que requieren movimiento y contacto corporal.

Los chicos y chicas de Secundaria han desarrollado más inhibiciones y muestran un mayor grado de timidez que los de Primaria. La entrada en la adolescencia es la responsable de este cambio. Mientras que los de Primaria puede responder con ilusión a la consigna de, por ejemplo: " *somos árboles, el viento mueve suavemente nuestras ramas...* " ; los primeros tienen miedo a hacer el ridículo, a que los demás puedan reírse de él. Se sienten más seguros en aquellas clases en las que solamente se requiere de ellos que estén sentados en su mesa y que, como mucho, contesten verbalmente, de vez en cuando, a algunas cuestiones.

Las técnicas dramáticas suponen un alto riesgo para los alumnos y alumnas de esta edad y también para los adultos que no han sido iniciados en ellas, pues consideran que los ponen en evidencia. Por ello es probable que el profesor o animador, que por primera vez, intente usar estos procedimientos con adolescentes encuentre resistencias de parte de ellos. La ansiedad se manifestará con continuas risas sofocadas y nerviosas, en preguntas del tipo "¿y esto para qué sirve?", en rehusar el tomarse en serio la tarea o en poner poco entusiasmo en la misma.

Con este tipo de grupos, hay que ir progresivamente y con mucho tacto a la hora de introducirlos en las actividades dramáticas.

Otro problema es el miedo al contacto corporal. Los niños y niñas, constantemente están empujándose, echándose unos sobre otros, caminan cogidos por los hombros, etc., sin embargo los adolescentes se retiran al menor contacto, e incluso, rehuyen la mirada.

Las actividades dramáticas que requieren contacto corporal son tareas de alto riesgo ya que sobre ellas no tienen los alumnos un estricto control. Es muy probable que produzcan ansiedad en los adolescentes, ya que van tomando conciencia de que nuestra sociedad no acepta el contacto corporal, y por otro lado, está la confusión sobre su propia sexualidad emergente.

Estas actividades deben ser introducidas gradualmente y con mucho tacto, hasta que su realización no provoque ansiedad y no sean consideradas amenazantes.

3.- Falta de las destrezas para improvisar.

No nos referimos a que los participantes posean dotes excepcionales para la interpretación, sino a que la actividad dramática requiere para que se desarrolle con normalidad y eficacia unos requisitos mínimos: una atmósfera de confianza en la que los participantes se expresen con espontaneidad y sin inhibiciones; que sean capaces de compartir un proceso -toda representación es un flujo de respuestas recíprocas, por lo tanto es indispensable estar abierto y sensibilizado a las reacciones de los compañeros e interactuar con ellos- ; capacidad para improvisar.

4.- Falta de calentamiento.

Comenzar una actividad dramática sin la puesta a punto puede producir el mismo efecto que cuando se inicia una actividad deportiva sin el calentamiento previo. Aunque los componentes se conozcan, hayan perdido el miedo al ridículo y al contacto corporal y

ARTÍCULOS.
PEDAGOGÍA TEATRAL

posean las habilidades necesarias para la actuación, necesitan alguna suerte de calentamiento inmediatamente antes de iniciar la representación, pues es la fase primera de toda representación.

Esta puesta en marcha ha de ser general, dirigida a toda el grupo. Cualquiera de los ejercicios preliminares o iniciales que implica una determinada actividad física y lúdica sirven para procurar una adecuada *puesta a punto corporal*.

Tras este calentamiento general o inespecífico se ha de continuar con un breve periodo de introducción a la situación o problema que va a ser tratado, para que los alumnos sintonicen con el tema a trabajar.

5.- Actitud pasiva del profesor-animador.

Una de las ventajas de las técnicas dramáticas sobre otros procedimientos didácticos es que mantiene a los participantes activamente implicados en la tarea. Esto no quiere decir que el papel de profesor-animador sea sugerir la situación que se ha de representar y luego permanecer sentado entre el auditorio; sino que ha de estar preparado para intervenir de diferentes maneras durante el desarrollo de la representación para hacer que esta sea efectiva. Así:

- Dará las consignas para los ejercicios o juegos de la fase de puesta a punto.
- Invitará a los asistentes a adoptar un determinado papel, ayudará a caracterizar los papeles, animará a los tímidos, que muestran señales de querer participar pero no se atreven.
- Hará preguntas para determinar el lugar en que la escena se va a representar.
- Incluso como *teacher in rol* puede participar y adoptar un papel en la representación.
- En la fase de comentario: dirige la discusión; da a los participantes la oportunidad de verbalizar las sensaciones experimentadas y los descubrimientos realizados; evita que se critique la actuación concreta de una determinada persona, siguiendo el principio de que si alguien no está de acuerdo en la forma en que alguien ha representado un papel se le ha de dar la oportunidad para que éste lo desarrolle según su criterio; propone diferentes formas de retroacción.

6.- Expectativas de diversión, únicamente.

No necesariamente las actuaciones dramáticas han de tener un tratamiento cómico. Muchas veces los participantes en vez de crear una situación real, quieren llevar el papel al campo de la risa y la carcajada. Naturalmente que muchas de las situaciones que se dramatizan son divertidas. Pero si el profesor-animador se da cuenta de que se está llevando intencionadamente la representación al campo de la juerga sin sentido, habrá que intervenir para reconducir la actuación. Y habrá que recordar que más que un medio de diversión las técnicas dramáticas son un medio de aprendizaje que requiere del alumnado un esfuerzo serio de implicación.

7. Concepto restringido de aprendizaje.

Aprendizaje no es únicamente adquisición de conocimientos, sino también de procedimientos, valores y normas. Es sensibilización y cambio de actitudes. El aprendizaje puede ser directo (participativo) pero también vicario (por observación). En esta concepción amplia es donde adquieren sentido y desempeñan su función las técnicas dramáticas.

Juego y aprendizaje son dos conceptos que se atraen y se repelen: jugar para aprender, jugar a aprender, jugar y aprender, aprender jugando. El juego no se opone jamás al conocimiento: al contrario es uno de los medios más importantes de adquisición de las diferentes situaciones vitales y de aprendizaje de formas de comportamiento.

Conclusión

Las técnicas dramáticas en la enseñanza, en la animación o en intervención social son una herramienta más como pueden serlo los medios audiovisuales, pero con unas características específicas y una alta potencialidad educativa. Para emplearlas adecuadamente se requiere una preparación específica. Su éxito o fracaso dependerá de la formación del profesorado. Y como actualmente la mayoría no la poseen, la intervención se ha de centrar no sólo la formación de especialistas, sino, sobre todo y fundamentalmente, ha de ir dirigida a los profesores generalistas y formadores, ya que éstos son los que tienen que enfrentarse a unos programas, con los que muchas veces no saben qué hacer. La formación del profesorado y de los formadores de formadores, orientada a la renovación pedagógica, ha de contemplar no sólo la actualización de conocimientos, sino también la revisión crítica y la de las metodologías utilizadas en su práctica.

Bibliografía

Porter Ladousse, G. (1987): *Role play*, Oxford University Press.

Motos, T. y G. Aranda, L. (2001): *Práctica de la Expresión Corporal*. Ciudad Real: Ñaque

Motos, T. y Tejedo, F. (1999): *Prácticas de dramatización*, Madrid: La Avispa.

Standford, G. (1974): "Why Role Play Falls", en *English Journal*, december, p. 50.

TEATRO IMAGEN: EXPRESIÓN CORPORAL Y DRAMATIZACIÓN**THEATRE IMAGE: BODY LANGUAGE AND EDUCATIONAL DRAMA**

Tomás Motos Teruel

Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas, Universidad de Valencia.

RESUMEN

En este texto presentamos el Teatro Imagen de Augusto Boal. Se trata de una herramienta de intervención dramática basada en el lenguaje del cuerpo, que mediante iconografías realizadas a través de las posturas adoptadas por los participantes trata de analizar un estado concreto de conflicto personal o colectivo provocado por una situación real de opresión, miedo o exclusión, con la finalidad de buscar colectivamente alternativas reales de solución para llevarlas a la práctica. Las imágenes elaboradas posteriormente son dinamizadas mediante diferentes procedimientos para así crear escenas dramáticas. Además, el Teatro Imagen también se puede utilizar en el ámbito educativo como un procedimiento para la dinamización de textos y animación a la lectura e incluso como alternativa creativa e intuitiva para la evaluación. El Teatro Imagen, modalidad transversal e integradora de intervención educativa centrada en la dramatización y en la expresión corporal, es un espacio complejo donde confluyen la estética, la ciudadanía, la ética y la psicoterapia.

PALABRAS CLAVE

Teatro del Oprimido, Teatro Imagen, educación estética, dramatización, expresión corporal.

ABSTRACT

In this paper Augusto Boal's Image Theatre is presented. It's a dramatic intervention tool based on body language, which, through the iconography made with the postures adopted by the participants, attempts to analyze a specific state of personal or collective conflict induced by a real oppression, fear or exclusion. And straight they seek collectively real alternative solution for implementing it. Then the carried out images can be dynamized through different procedures in order to create theatrical scenes. In addition, Theatre Image also can be used in education as a procedure for dynamization and encouragement to read and even as a creative, intuitive and alternative way for assessment. Theatre Image is an inclusive cross-curricular modality intervention of educational drama focused on body language, and it is also a complex confluence space of aesthetics, citizenship, ethics and psychotherapy.

KEY WORDS

Theatre of the Oppressed, Image Theatre, Aesthetics education, drama, body language.

“Todos debemos hacer teatro para averiguar quiénes somos y descubrir quiénes podemos llegar a ser” (Boal, 2006).

“Actores somos todos nosotros, y ciudadano no es aquél que vive en sociedad: ¡es aquel que la transforma!” (Boal, Mensaje Internacional del Día Mundial del Teatro, 27 de mayo de 2009).

1. El Teatro Imagen en el sistema del Teatro del Oprimido

El Teatro del Oprimido.¹ (T.O.) es una formulación teórica y un método estético, creado por Augusto Boal², basado en diferentes formas de arte y no solamente en el teatro. Reúne un conjunto de ejercicios, juegos y técnicas dramáticas que pretenden la desmecanización física e intelectual de sus practicantes y la democratización del teatro. El T.O. tiene por objetivo utilizar el teatro y la dramatización como un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de alternativas a problemas sociales, interpersonales e individuales. La primera formulación de este sistema está recogida en su libro *Teatro del Oprimido y otras estéticas políticas* (1974). Con esta práctica se trata de estimular a los participantes no-actores a expresar sus vivencias de situaciones cotidianas de opresión, miedo o exclusión a través del teatro. Desde sus implicaciones pedagógicas, sociales, culturales, políticas y terapéuticas se propone transformar al espectador -ser pasivo- en *espect-actor*, protagonista de la acción dramática -sujeto creador-, estimulándolo a reflexionar sobre su pasado, modificar la realidad en el presente y crear su futuro. El espectador ve, asiste, pero el *espect-actor* ve y actúa o mejor dicho ve para actuar en la escena y en la vida (Boal, 1980).

Con el T.O. se pretende que los participantes reflexionen sobre las relaciones de poder, mediante la exploración y representación de historias entre opresores y oprimidos, a las que el público asiste y, a su vez, participa en ella. Las obras teatrales son construidas en equipo, a partir de hechos reales y de problemas típicos de una comunidad o de un grupo homogéneo de personas, tales como la discriminación, los prejuicios, la violencia, la intolerancia y otros. El T.O. es, ante todo, un espacio de acción que se vale de las técnicas de representación con el propósito de analizar y proponer soluciones de cambio ante la opresión o exclusión que bajo distintas formas sufren los individuos y las comunidades.

A lo largo de sus más de cuarenta años de vida el T.O. no ha permanecido estático, sino que en su práctica ha ido añadiendo estadios, objetivos y técnicas nuevos para afrontar los retos concretos que en cada situación se le presentaban. Por eso, actualmente es un sistema estético y práctico que supone “*la integración de teatro, terapia, activismo y educación*” (Schutzman y Cohen-Cruz, 2002: 15).

¹ Oprimidos, según Paulo Freire y Augusto Boal, aquellos individuos o grupos que, social, cultural, política, económica, racial, sexual, o de cualquier otra manera son privados de su derecho al diálogo o impedidos a ejercer este derecho de cualquier forma. Y por diálogo, el libre intercambio con los demás, como persona y como grupo. Es decir, participar en la sociedad en situación de igualdad, respetar las diferencias y ser respetado.

² Augusto Boal (Río de Janeiro, Brasil, 1931-2008). Dramaturgo, escritor, director de teatro y educador social. Desarrolló su método y formulación teórica – el Teatro del Oprimido – en su exilio político durante los años 1971-1986, en América Latina (Argentina y Perú, principalmente) y también en diferentes países de Europa, con incursiones en países africanos, “para otorgar la palabra a las clases oprimidas y a todos aquellos quienes son oprimidos en el interior de éstas”. Durante más de treinta años ha sido la voz teórica más potente, más comprometida y de más largo alcance del teatro latinoamericano. Su nombre nos queda junto a Antonin Artaud, Bertolt Brecht, Jerzy Grotowski, Tadeusz Kantor, Peter Brook o Eugenio Barba, como uno de los pensadores teatrales fundacionales de la segunda mitad del siglo XX y cuya visión y propuestas teórico-prácticas siguen plenamente vigentes en estos momentos. Doctor honoris causa por 20 universidades. Fue Candidato al Premio Nobel de la Paz en el 2008.

ARTÍCULOS.
PEDAGOGÍA TEATRAL

En la primera etapa del T.O. -periodo comprendido entre 1956, año en que Augusto Boal regresa a Brasil tras sus estudios en Nueva York, y 1976, año en que comienza su exilio europeo- la investigación e intervención se centraba en los problemas de las personas consideradas como clase, como categoría genérica colectiva, y no como individuos. Boal (1980: 149) declara que cuando comenzó a desarrollar su actividad en América latina la opresión sufrida en estos países era fácilmente observable - soldados con metralletas, vehículos blindados llenos de policías, patrullas paramilitares, etc.- y el problema básico del pueblo era la supervivencia. En consecuencia los temas que se trataban en las sesiones de foro³ estaban centrados esencialmente sobre el abuso de poder y autoridad por parte de la policía y de la iglesia, las condiciones inhumanas de vida, el racismo, el sexismo, los bajos salarios y las insoportables condiciones laborales, etc. Por eso las modalidades teatrales que desarrolla para el T.O. en esta época son: Teatro Foro, Teatro Imagen, Teatro Periodístico y Teatro Invisible.

Pero cuando Boal llega a Europa, en 1976, se da cuenta de que aquí las cosas eran diferentes: todo tenía más matices, menos estridencia, todo estaba más solapado y difuminado. Por tanto, en los talleres de T.O. aparecían junto a temas sociales (la emancipación de la mujer, las centrales nucleares o el paro etc.), otros más psicológicos, como la soledad, el derecho a la diferencia, la diversidad, la autonomía, la vida sin objeto y sin propósito o la incomunicación. De esta forma llega a la conclusión de que *“la verdad de un foro implica a hombres y mujeres individual y colectivamente: psicológica y socialmente”* (1980: 150). Así, inicia un cambio de orientación en el enfoque de su trabajo, en el sentido de que desplaza el foco del análisis y lo centra el individuo, en sus *“opresiones interiorizadas”* (2001: 41). Para ello ha de recurrir a técnicas de introspección, más propias del trabajo psicoterapéutico que del político y social. Éstas constituirán más tarde el corpus de una nueva modalidad del T.O.: el Arco Iris del Deseo.

A mediados de 1986 Boal vuelve definitivamente a Brasil, después de 15 años de exilio, e instala su residencia en Río de Janeiro. Tras el giro que supone el Arco Iris del Deseo, retorna a su vocación fundacional: mejorar la vida de los colectivos menos favorecidos. Así crea un nuevo instrumento, el Teatro Legislativo: la utilización del teatro en el contexto político, con el propósito de crear una democracia más fuerte. Se trata de un método para implicar a los ciudadanos y un experimento sobre la potencia del teatro como generador del cambio social. Si el T.O. transforma al espectador en actor, el Teatro Legislativo transforma al ciudadano en legislador. Así se consigue su aspiración *“¡transformar el deseo en ley!”* (2001: 37) y encontrar una alternativa de participación política ciudadana entre la democracia representativa y la democracia directa, esto es, la *democracia transitiva*.

Su último proyecto es la Estética del Oprimido, en la que extiende la intervención más allá de las fronteras usuales del teatro. Los fundamentos teóricos y los primeros resultados de esa experiencia están recogidos en su libro *Aesthetics of the Oppressed* (2006). La Estética del Oprimido tiene como objetivo generar la ampliación de la vida intelectual y estética de los participantes en los talleres de T.O. utilizando la

³ Es la parte final de espectáculo de Teatro del Oprimido donde los espectadores intervienen planteando alternativas de solución al problema plantado en la escena. El foro es entendido por Boal como *“el encuentro entre los espectadores, que defienden sus ideas, y los actores, que contraponen las suyas... Se destruye la obra propuesta por los artistas para construir otra todos juntos”* (Boal, 2004: 20)

ARTÍCULOS.
PEDAGOGÍA TEATRAL

integración de los distintos lenguajes artísticos. Entiende que todo ser humano posee un potencial artístico y creador y la facultad de verse actuando, de ser espectador de sí mismo, de separarse en actor y espectador para ampliar la capacidad de entender sus propias acciones. Lo que se pretende con esta modalidad de intervención es que la persona descubra aquello que originalmente es suyo: “la capacidad de verse actuando, de analizar y recrear lo real, de imaginar e inventar el futuro” (Boal, 2006). Y por ello, la Estética del Oprimido busca desarrollar en los participantes su potencial para percibir el mundo a través de todas las artes y no sólo del teatro. Y este proceso desde un punto de vista práctico de intervención se centra en la *palabra* (los participantes escriben poemas y relatos), en el *sonido* (creación de nuevos instrumentos y generación de sonidos) y en la *imagen* (actividades de pintura, escultura y fotografía). Y la dramatización, como lenguaje total que es, integra todos los demás.

La formulación teórica y el sistema estético que constituyen el método del T.O. es representado por Boal con la metáfora del árbol (figura 1).

[espacio para figura 1. El árbol del Teatro del Oprimido y de la Estética del Oprimido]

La fértil tierra de la que el árbol toma su sabia nutriente está constituida por la Ética, la Política, la Historia, la Filosofía y la Economía. Sus raíces son: la palabra, el sonido y la imagen. El tronco está formado por los juegos y actividades que conforman el arsenal del T.O., recogidos en dos libros de sus libros *Juegos para actores y actrices* (2001) y *El arco iris del deseo* (2004). Los juegos que propone tienen dos características esenciales, comunes a la vida en sociedad -reglas y libertad creadora-, pues sin reglas no hay juego y sin libertad no hay vida. Su finalidad es *desmecanizar* el cuerpo y la mente para establecer los diálogos sensoriales que utilizan la creatividad mediante la improvisación.

Las ramas son las diferentes modalidades teatrales del T.O. Los frutos que caen a la tierra sirven para reproducirse mediante la *multiplicación*. La *solidaridad* significa la necesidad de conocer no sólo nuestras opresiones personales sino también las de nuestros compañeros y conciudadanos.

A pesar de su prolongada vida, de que se ha difundido a través de los cinco continentes y de la solidez ideológica de sus postulados, el T.O. es un movimiento minoritario. No ha tenido en los medios de comunicación el eco que prestan a las manifestaciones artísticas de la cultura de élite, la de las clases dominantes, pues a sus dueños no les interesa escuchar a los excluidos ni dar la voz a los oprimidos. Tanto el conocimiento como la práctica del T.O. se han dado preferentemente en círculos restringidos de la pedagogía y de la intervención sociocultural. Pero los especialistas reconocen que se trata de un ensayo para intentar de cambiar la realidad, un sistema estético que abre la puerta a las personas para que actúen en la ficción del teatro y luego se transformen en protagonistas, en sujetos activos de sus vidas. Hoy día es practicado en más de 70 países por campesinos, trabajadores, profesores, estudiantes, artistas, trabajadores y educadores sociales y psicoterapeutas. Se ha utilizado en programas de alfabetización, de reinserción social de los internos en centros penitenciarios, en el debate de problemas sociales (violencia de género, exclusión social de discapacitados físicos y mentales, de toxicómanos, de minorías, etc.), para la reflexión y propuesta de solución de problemas escolares (relaciones

entre profesorado y alumnado, relaciones del alumnado entre sí, violencia escolar), para la interpretación y modificación de las relaciones familiares, para discutir en la calle los problemas o las leyes que afectan al ciudadano común. Como afirman Gigli, A. Tolomelli, A. y Zanchetti (2008: 26) “*se ha afirmado en todo el mundo como un instrumento de trabajo teatral en clave educativa, social y política*”.

Tras este intento de situar el Teatro Imagen dentro del sistema del T.O. vamos a tratar de describir sus rasgos característicos, cómo llevar una sesión de trabajo a la práctica y señalar algunas de sus aplicaciones en los ámbitos de la educación formal y no formal.

2. Teatro Imagen (T.I.): la imagen como alternativa al lenguaje verbal

Esta modalidad teatral en un principio no usa la palabra sino que fomenta el desarrollo de otras formas de comunicación y percepción: las posturas corporales, las expresiones del rostro, las distancias a las que se colocan las personas durante la interacción, los colores y los objetos, es decir el lenguaje no verbal. Ello obliga a ampliar la visión signaléctica⁴, en la que el significado y el significante son indisolubles, como ocurre, por ejemplo, con la expresión de tristeza de nuestra cara o con los brazos y las piernas cruzados en una postura cerrada.

Las palabras son un medio para comunicar intenciones, emociones, recuerdos, ideas; pero no significan necesariamente lo mismo para todos los hablantes de una misma lengua. Lo que una persona dice no es lo mismo que lo que su interlocutor oye e interpreta, pues las palabras tienen un significado denotativo, el que encontramos en los diccionarios, y otro connotativo, que es personal, individual y subjetivo, propio de cada hablante.

Las imágenes no reemplazan a las palabras, pero tampoco pueden traducirse en palabras. Son un lenguaje en sí mismas. Su poder reside en que no constituyen un lenguaje *simbólico*, biplánico, como ocurre con la palabra, donde el significante –los fonemas y las letras que la forman– es símbolo del significado –la idea–; sino que se trata de un lenguaje *signico*, donde significante y significado son inseparables. Por eso, al trabajar con imágenes no hay que intentar entender su significado, sino sentirlas, ya que su sentido es la imagen en sí misma, pues como dice Boal (2001:294) “*una imagen no requiere ser entendida sino sentida*”. Pero las imágenes son superficies y, como tales, reflejan lo que se proyecta sobre ellas. Son polisémicas y sus significados dependen no sólo de sí mismas –de su significado denotativo– sino, también, de las connotaciones con que los observadores las completan.

3. Génesis del Teatro Imagen

En su época de trabajo de alfabetización con indígenas de Perú, puesto que la lengua materna de ellos ni la de Boal era la misma, se hizo necesario recurrir a imágenes y así surgieron naturalmente las primeras técnicas del T.I. (Boal, 2001: 293). Posteriormente también trabajó con indígenas de Colombia, Venezuela y México. En principio utilizaba técnicas muy sencillas, casi intuitivas: “*la llamada ‘imagen de transición’ tenía por objeto ayudar a los participantes a pensar con imágenes, a debatir un problema sin el uso de la palabra, sirviéndose sólo de sus propios cuerpos*”.

⁴ La visión signaléctica implica rasgos de modulación de toda clase, sensoriales (visuales y sonoros), kinésicos, intensivos, afectivos, rítmicos, tonales e incluso verbales (escritos y orales), según Deleuze, (1986: 49).

ARTÍCULOS.
PEDAGOGÍA TEATRAL

(*posturas corporales, expresiones faciales, distancias y proximidades, etc. y de objetos*)” (Boal, 2001: 41). A estas primeras experiencias las bautizó como “*teatro estatua*”. Luego, a partir de 1974, sistematizó otras nuevas a las que añadió movimiento y palabras. Mucho antes de Boal, Stanislavski ya había trabajado con “el gesto psicológico”; Meyerhold, con “la posición pausa o *rakurz*”; y Chancerel, con “el juego del escultor”.

Para entender y poder practicar las técnicas del T.I. es necesario tener en presente uno de los principios básicos del T.O.: “*la imagen de lo real es real en cuanto imagen*” (Boal, 2001: 294). Por lo tanto debemos trabajar con la realidad de la imagen, y no con la imagen de la realidad. Cualquier situación de opresión, miedo o exclusión, engendra siempre signos visuales que se traducen en imágenes y movimientos. Y la práctica teatral hace del cuerpo su instrumento principal enseñando al participante a dominarlo y hacerlo expresivo.

El objetivo del T.I. es ayudar a los participantes a ver mejor, a discernir las imágenes escondidas, aquellas que son menos evidentes. La riqueza de esta modalidad teatral reside en tomar conciencia de que ante una misma imagen no descubrimos todos lo mismo. La interpretación depende de la subjetividad de cada quien. El lenguaje visual ofrece una manera original, en ocasiones simbólica, y accesible a todos, para aprehender la realidad.

En una primera elaboración el T.I. se ocupaba de las opresiones sociales y era utilizado como técnica de transición entre el trabajo corporal de la acción teatral y la acción teatral misma. Pero, posteriormente se ha ido conceptualizado como trabajo sobre la opresión psicológica, concretado en estrategias más elaboradas y complejas, desarrolladas por Boal en el *Arco iris del deseo* (2001), por ejemplo, “el policía en la cabeza”, técnica próxima al psicodrama, en la que no se busca representar las opresiones objetivas provenientes del exterior, sino aquellas que han sido interiorizadas por cada uno de nosotros.

La traslación a imágenes aclara a los protagonistas sus diversas conductas de sumisión y les ayuda en su proceso de liberación. Y en este sentido se convierte en el instrumento base para las técnicas del Arco Iris del Deseo, que se proponen indagar sobre la realidad interna de la persona.

En esencia el trabajo con las imágenes corporales puede tomar dos direcciones: la primera, dirigida a la investigación de las opresiones sociales para poder llegar a la definición de un modelo para el Teatro Foro; la segunda, se propone la utilización del cuerpo como instrumento expresivo y comunicativo superando así la mediación, a menudo engañosa, de la palabra (Gigli, A. Tolomelli, A. y Zanchetti (2008: 57).

4. Procedimiento para las sesiones de trabajo de Teatro Imagen

Para que una experiencia de T.I. sea llevada a buen término, es necesario que el grupo de participantes sea homogéneo, porque una sesión de esta modalidad arranca de un tema de opresión, miedo o exclusión que concierne al grupo, elegido de forma unánime por éste.

ARTÍCULOS.
PEDAGOGÍA TEATRAL

El animador⁵, cuyo papel es incitar y dirigir la representación, no debe ocuparse más que de la forma de la misma y no del fondo, invita a un participante a relatar una experiencia vivida de opresión, miedo o exclusión, relacionada con el tema elegido, y después a convertirse en escultor de los demás participantes. Es decir, ha de utilizar el cuerpo de los demás y modelarlos con precisión para esculpir un conjunto de estatuas relacionadas entre sí en una imagen fija (incluso aunque ésta presuponga movimiento), de manera que haga visible para todos la imagen real que él tiene del tema de opresión seleccionado. Y todo esto, sin dar ninguna indicación verbal que estorbe o se superponga al lenguaje visual.

El escultor dirige, sin utilizar la palabra, cada uno de los movimientos de las estatuas, que no pueden ser autónomas, y construye una imagen congelada, una iconografía, sin movimiento, como si de un friso escultórico se tratara. Para ello, puede emplear dos procedimientos: el modelado (A como si fuera un escultor modela en silencio la postura de B como si este fuera arcilla y se deja modelar) y el espejo (A realiza la postura deseada y B la imita como si de un espejo se tratara). Esta primera representación individual ofrece una visión psicológica de la opresión que se trata de analizar.

Cuando el conjunto escultórico esté terminado, el animador da la señal para iniciar el debate. En un primer momento, cada uno expone su opinión verbalmente en relación a esta primera figura que representa la situación de opresión. Después, en silencio, cada participante puede modificar parcial o completamente las estatuas hasta que el conjunto sea aceptado por todos, de modo que represente así la imagen colectiva sobre el tema tratado. Esta representación de grupo, *la imagen real* de la situación, ofrece una visión colectiva del tema de opresión analizado. Véase la fotografía 1⁶.

[espacio para fotografía 1]

El animador vigilará que las imágenes resultantes no muestren sólo los efectos de la opresión sino también, y sobre todo, las causas. La imagen debe mostrar ambos polos del conflicto a fin de que los participantes puedan entender bien cuál es el origen para, de este modo, proponer soluciones alternativas.

A continuación, este mismo escultor realiza entonces otro conjunto de estatuas, que ofrecen su solución ideal al problema planteado y que revela por tanto la *imagen ideal*. Véase fotografía 2. La fase de la dinamización, que es primordial, va a mostrar cómo es posible pasar de la imagen real colectiva (opresiva) a la imagen ideal (liberadora).

[espacio para fotografía 2]

⁵ En las actividades del T.O. se otorga gran importancia al *coringa*. Es la figura que realiza las funciones de animador, coordinador, director de teatro o moderador de los acontecimientos llevados a cabo por un grupo de T.O. La traducción en castellano de esta palabra sería *comodín*.

⁶ Esta fotografía está tomada en el seminario Teatro del Oprimido, organizado por el Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universidad de Valencia y el CEFIRE de Sagunto. Muestra la imagen inicial de la escena "el muro", que representa las dificultades que encuentra el profesorado para introducir innovaciones y actividades alternativas en los centros educativos a causa de la burocratización y las actitudes negativas de los equipos directivos y de ciertos compañeros.

ARTÍCULOS.
PEDAGOGÍA TEATRAL

Seguidamente, cada participante tiene la posibilidad de proponer su *imagen de transición*. Es la imagen intermedia que muestra el paso entre la situación de opresión *-imagen real-* y la solución alternativa liberadora *-imagen ideal-*. Es importante hacer la demostración sobre las estatuas sin utilizar indicaciones verbales. A continuación el grupo analiza la escultura resultante y la viabilidad del cambio propuesto. Al crear imágenes de transición válidas, el participante (oprimido) se entrena para considerar con realismo el estado de las fuerzas presentes y las resistencias al cambio, y, así, aprende a proponer cambios en la realidad social de la manera más eficaz posible.

En síntesis, una sesión de Teatro Imagen consta de las siguientes fases, concretadas en el cuadro 1.

[espacio para cuadro 1. Fases para el trabajo en Teatro Imagen]

Ante la propuesta que hace una imagen los participantes pueden reaccionar en tres niveles de implicación diferentes: identificación, reconocimiento y resonancia (Boal, 2004: 91)

- a) Identificación. Se produce cuando el participante siente que existe semejanza completa entre lo que expresa la imagen y su caso particular. Implica una relación emotiva vivida en primera persona: “yo soy así” o “eso es lo que a mi me pasa”.
- b) Reconocimiento o analogía. Cuando no existe identidad entre la imagen y la vida del participante, pero éste puede colocarse en el lugar del otro: “reconozco esa situación”, “soy capaz de ponerme en su lugar”.
- c) Resonancia. Ocurre cuando el caso narrado o la imagen que lo representa afecta profundamente a los participantes del grupo: “yo no soy así ni me reconozco en esa situación, pero me conmueve”. La resonancia se produce cuando dos personas sintonizan en la misma *longitud de onda emocional*, es decir, cuando, se sienten en sincronía.

5. Algunas propuestas de ejercicios para trabajar en el Teatro Imagen

En este apartado recogemos algunos ejercicios, que son muy adecuados para trabajar en un taller de T.I. Las propuestas de actividades se puede realizar de dos maneras básicas:

- ilustrar el tema con el propio cuerpo,
- ilustrar el tema con el cuerpo de los demás, en este caso, hay siempre un participante que actúa como director.

5.1. Iconografías

Se trata de expresar el tema con el propio cuerpo. Actividad para realizar en grupo.

- a) Numerar a los participantes. El animador dice un número y la persona a quien el número corresponde sale y propone una postura con su cuerpo. Mantendrá la imagen congelada durante todo el ejercicio.
- b) A continuación, el animador va diciendo otros números y los participantes de forma acumulativa irán completando con sus posturas la imagen, de acuerdo con el significando con que a cada uno de ellos interprete la imagen que se va construyendo.
- c) Desde fuera, el último miembro observará la imagen resultante que han formado sus compañeros y le pondrá un título como si de una escultura se tratara. Seguidamente inventará una historia sobre la imagen, contestando a las preguntas quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué.

Cuando se trata de completar una imagen dada se presentan cuatro posibilidades básicas⁷: simetría, paralelismo, relación y análisis.

- a) Completar por simetría una imagen dada supone añadir una nueva postura que sea simétrica, por ejemplo, cuando se realiza una imagen en espejo, o bien se dispone de manera que entre la primera y la segunda hay una regularidad en la disposición de las partes de manera que la figura resultante posea un plano o eje de simetría.
- b) El paralelismo consiste en adoptar una postura que complete la dada con una postura paralela.
- b) La complementación por relación consiste en añadir a la figura dada elementos que ayudan a mejorarla, añadiéndole nuevos detalles.
- c) El análisis se produce cuando algún participante del grupo no se implica emotivamente con las imágenes dadas, sino que adopta una cierta actitud de distanciamiento. Por ejemplo, adoptar la postura de fotógrafo o pintor de la acción presentada.

5.2. Iconografías en movimiento

Se trata de representar el tema con el propio cuerpo.

- a) Sale un participante y propone una postura con su cuerpo.
- b) A continuación, los demás van completando la imagen con sus posturas y, por lo tanto, añadiéndole significando.
- c) Seguidamente a una señal del animador se hace la imagen anterior a la actual. Luego la imagen posterior.
- d) Se pueden añadir varias imágenes anteriores o varias imágenes posteriores, pero siempre a partir de la dada y de forma regresiva, si se trata las imágenes anteriores o progresiva, en el caso de las posteriores.

5.3. Iconografías con diálogo

Se trata de representar el tema con el propio cuerpo.

- a) El animador propone un tema, por ejemplo, “encuentro”. Sale un participante que propone una postura con su cuerpo expresando el tema dado.
- b) Aleatoriamente van saliendo los demás y de manera acumulativa completan la imagen de acuerdo con el significando que cada uno concibe.
- c) Las estatuas reciben voz. El coordinador ha de indicar a quien le da voz para que se produzca el diálogo de una forma ordenada.
- d) Además de voz se puede añadir movimiento

5.4. Imagen y contra imagen

Se trata de representar el tema con el cuerpo de los demás.

- a) Por parejas se decide quién es A (el protagonista) y quién es B (el copiloto). A cuenta una historia de opresión, miedo, conflicto o exclusión. B escucha. Ambos mantienen los ojos cerrados para no recibir informaciones adicionales. A narra su historia, la ambienta, la enriquece con atmósfera y sensaciones. B puede preguntar sobre detalles adicionales para comprender mejor el relato.
- b) Luego A construye en silencio, con los cuerpos de los otros participantes, una escultura colectiva sobre la esencia de su relato y se coloca en el lugar que le corresponda como protagonista oprimido de la situación. Simultáneamente B hace lo

⁷ Xema Palanca desarrolla estas cuatro posibilidades en *De la imagen al teatro*, obra no publicada.

**ARTÍCULOS.
PEDAGOGÍA TEATRAL**

mismo a otro lado de la escena a partir de sus percepciones de la esencia del relato escuchado. También ocupa en la escultura el lugar del oprimido.

c) Seguidamente el animador dice a A y B que se les permite tres deseos para cambiar desde el punto de vista del protagonista ambas imágenes la situación. Se van alternando las imágenes del deseo del protagonista con las del copiloto a fin de ver cómo ejecutan las imágenes de los tres deseos.

d) A continuación se comentan las diferencias y semejanzas entre ambas imágenes.

Es importante que tanto A como B no cuenten la historia, sino que dejen a las imágenes hablar por sí solas, pues lo importante es mostrar el deseo. Y recuérdese que el deseo es lo que uno quiere aunque no pueda hacerlo.

También se pueden colocar en las esculturas otros personajes relacionados con el relato.

Esta técnica produce composiciones variadas, interesantes, y colocan el foco sobre lo que quieren enfatizar el protagonista o el copiloto.

5.5. Concreción de la abstracción

Se trata de representar el tema con el propio cuerpo y después con el de los demás.

Con esta actividad se pretende que cualquiera que sea el tema lo importante es encontrar muchas imágenes que lo ejemplifiquen.

a) Una vez decidido el tema, por ejemplo, “evaluación”, cada uno de los participantes mostrará con una postura individual congelada la idea que tiene sobre el mismo. Para ello se colocan en círculo de espaldas al centro. Cada cual piensa la manera en que puede expresar con una imagen la idea que tiene de “evaluación”.

b) A una señal del animador todos los participantes se giran y muestran su imagen. La imagen no tiene que ser necesariamente realista sino real.

c) Se agrupan las esculturas individuales por afinidades. Así resultarán grupos escultóricos que reflejan las ideas que se tienen sobre “evaluación”.

d) Por parejas, decidir la idea que la pareja tiene sobre un tema. Luego uno esculpe al otro para manifestar esa idea. Por último, se agrupan las imágenes por similitud o complementariedad.

5.6. Rotación de opresiones

Se trata de representar el tema con el cuerpo de los demás.

a) En grupos. Cuatro participantes esculpen una imagen de opresión, cada uno utilizando los cuerpos de los demás, luego ocupan ellos el lugar que corresponde al oprimido. Dos talleristas por grupo serán testigos y acompañarán al oprimido en su rotación.

b) Los oprimidos, luego de estar en su imagen rotarán ocupando el lugar del oprimido en cada una de las otras imágenes elaboradas por los otros compañeros. En cada imagen intentarán, a cámara lenta, salirse de la opresión y para ello irán adoptando las posturas adecuadas. Los otros personajes reaccionarán de acuerdo con el lugar que ocupan en la imagen y el papel que creen estar representando.

c) Después de completar la ronda, cada uno vuelve a su primera imagen. Los testigos relatan lo que vieron hacer al oprimido en cada imagen y los de cada grupo les cuentan al protagonista (oprimido) lo que hicieron los otros oprimidos con sus imágenes. Todos regresan a la imagen primera, con la información obtenida intentan de nuevo salir de la opresión en cámara lenta. Luego inmóviles comienzan a introducir el texto. Finalmente insertan en la escena movimiento y texto (diálogo).

d) Comentario con los participantes, sentando como base que la imagen tiene valor en tan imagen. Las imágenes hablan, no hay que traducir ni explicar su contenido.

5.7. Imagen foto.

Se trata de representar el tema con el propio cuerpo y con el cuerpo de los demás.

a) Por parejas. A hace una escultura, mientras tanto B permanece con los ojos cerrados. Seguidamente los abre un instante, como en un flash. A deshace su figura. B recuerda lo que vio y lo reproduce. A continuación cambian los papeles.

b) En grupos de 4; 2 y 2. Hacen lo mismo que en la fase a.

c) En grupos de 6; 3 y 3. Hacen lo mismo que en la fase a.

d) En grupos de 5. Al frente, el mismo número de participantes, que formarán el grupo B. El grupo B cierra los ojos, mientras el grupo A hace una escultura colectiva. El grupo B abre los ojos en flash, los cierra, el grupo A rompe su escultura y el grupo B, ahora con los ojos abiertos, trata de reproducirla. Luego el B hace la A, le va añadiendo sonidos y variándola hasta llegar a la suya original.

5.8. Imagen de transición

a) Se parte de dos imágenes: una la “imagen real” y otra, “la imagen ideal”, que el grupo haya elaborado para trabajar un tema. Por ejemplo:

- “Imagen real”. En una clase. El profesor escribiendo una demostración matemática en la pizarra. Los alumnos sentados en mesas individuales: uno sigue con atención y toma apuntes; el resto, uno escribe mensajes en el móvil, otro retoca el maquillaje, una pareja tratando de ligar, otro, escuchando música en iPod, etc.

- “Imagen ideal.” Alumnos sentados en círculo por grupos, el profesor en uno de esos grupos.

b) A continuación el animador propone a los participantes que modifiquen la imagen inicial dada, creando imágenes de transición para pasar de la “real” a la “ideal.” El ejercicio continua para explorar las imágenes que proponen cada uno de los participantes y se establecen imágenes de consenso.

c) Seguidamente se pide que a cámara lenta, (un movimiento cada vez que el animador dé una palamada) las esculturas, desde sus personajes, modifiquen su situación.

d) El animador hará observar en el comenatrio que hacer imágenes es una modalidad de escritura del pensamiento, que es tan importante lo que los participantes hacen como el cómo lo hacen. Se ha de observar los movimientos de cada escultor – participante mientras esculpe, sus titubeos, su determinación, su ritmos, etc. Todo esto también informa.

6. El Teatro Imagen en contextos educativos y de intervención sociocultural

El método Boal es universal y operativo en cualquier contexto y con cualquier tema, sin importar el lugar, siempre que haya opresión, estados de exclusión o búsqueda de alternativas de cambio ante una situación insatisfactoria.

Para hacer operativo el T.I. en contextos escolares se ha de partir de la búsqueda de soluciones a problemas ligados con las relaciones humanas y de la confrontación en un diálogo real que trate de encontrar puntos de acuerdo. El teatro no debe simplemente contentarse con interpretar la realidad sino, sobre todo, ha de tratar de cambiarla centrándose en el futuro más que en el pasado. La gran enseñanza que nos dejó Boal es que tenemos la obligación de inventar otro mundo, porque otro mundo es posible.

ARTÍCULOS.
PEDAGOGÍA TEATRAL

En el medio escolar o en el de la intervención sociocultural, una sesión de T.I. se puede realizar en cualquier espacio. Puesto que propone un enfoque globalizador, su estructura ofrece a los participantes una puesta en escena sencilla compuesta de cuerpos y de imágenes y un nuevo medio de lectura de la realidad, de las interacciones entre los individuos y de las preocupaciones de cada cual. Al reconocerse los asistentes en las imágenes vivas –iconografías– que se van construyendo sobre los temas dramatizados se sienten estimulados a participar espontáneamente. Utilizada esta técnica al principio de un proceso teatral, permite la apropiación progresiva del lenguaje dramático.

Al trabajar la inmovilidad representativa, el alumnado participante comprende la razón de su actitud y presencia en escena asegurándose así más tarde una buena base para la declamación de los textos. Permite también, gracias a la alternancia entre el estatus de actor y el de espectador, establecer rápidamente un proceso de escucha activa, de auto evaluación y de evaluación de los demás. El hecho de no poder utilizar en principio la palabra, evita toda tentativa de auto justificación. Por otra parte, el T.I. ofrece a los participantes acceso a un lenguaje simbólico susceptible de expresar mejor las tensiones y a un excelente medio de investigación de las representaciones mentales.

La imagen obliga al participante a hacer elecciones, a puntualizar con el fin de ser preciso en su representación. Los alumnos y alumnas jóvenes con frecuencia tienden a dispersarse, a multiplicar las ideas y los proyectos, pero el hecho de trabajar con imágenes les permite abordar una sola cosa por vez y aislar los segmentos de acción de una situación dada para profundizar en ella. La imagen en su estatismo vivo es siempre bella y es por tanto valiosa para ellos y ellas, a menudo faltos de confianza.

Con el T.I. utilizado en el ámbito de la enseñanza y de la animación sociocultural se trata de llevar a la clase o al taller teatral las experiencias de miedo, marginación u opresión de los miembros del grupo y analizarlas para luchar contra sus efectos negativos. La manera operativa de trabajar con esta modalidad teatral se puede concretar en los siguientes pasos:

1. Relatar experiencias personales vividas como situaciones negativas de marginación, miedo u opresión. De entre todas ellas el grupo elige una.
2. Transformar la historia en una imagen (*imagen real*). Se selecciona el momento crucial de la historia seleccionada y se concreta en una imagen estática –foto fija– elaborada por los componentes del grupo. Uno de los miembros ha de quedar fuera de la escena para que realice la función de director
3. Analizar la *imagen real*. La imagen construida –imagen central– es examinada desde el foco, el estatus de los personajes y la contradicción. Se entiende por foco el punto o los puntos de la imagen en que se centra la atención del espectador. El análisis del foco nos muestra las imágenes que pasan a ser esenciales. El estatus nos indica qué personajes o qué acciones son preeminentes y cuáles son antagónicos y la relación de dominio (opresor-oprimido) que se establece entre ellos. Y a partir de la contradicción reflejada se comienza a diseñar la escena.
4. Deliberación sobre la idea embrión de la historia. Se trata de concretar con una palabra o una frase el contenido esencial de la situación que se quiere representar.
5. A partir de la imagen central (*imagen real*) se elaboran una secuencia de imágenes que desarrollen la historia en su conjunto. Se comienza creando la imagen anterior a la imagen central y otra posterior, creando una secuencia de tres imágenes.

ARTÍCULOS.
PEDAGOGÍA TEATRAL

6. Elaboración de tantas tríadas de imágenes como escenas pueda tener la historia que queremos representar. A estas imágenes posteriormente se las dinamiza añadiéndoles mediante la improvisación diálogo y movimiento.

7. Rebelión frente a la situación de opresión: *imagen ideal*. Una vez creadas las secuencias de imágenes que cuentan la historia, se propone la imagen ideal. Esto es la rebelión ante el final negativo, buscando otra donde la situación de miedo, abuso o marginación queda superada. Este final es el que propone el grupo al protagonista real de la historia y se someterá a discusión en el foro.

Últimamente estamos utilizando el T.I. para la dimanización y dramatización de textos en el aula a la hora de tratar temas relacionados con educación para la ciudadanía y la educación en valores. Para ello partimos de un texto que presente una situación conflictiva o una escena anti modelo, por ejemplo, “Historia del joven celoso” de Henri Pierre Cami, que hemos utilizado para tratar la violencia de género y las relaciones de pareja.

Había una vez un joven que estaba muy celoso de una muchacha bastante voluble.

Un día le dijo:

- Tus ojos miran a todo el mundo.

Entonces, le arrancó los ojos.

Después le dijo:

- Con tus manos puedes hacer gestos de invitación.

Y le cortó las manos.

“Todavía puede hablar con otros”, pensó. Y le extirpó la lengua.

Luego, para impedirle sonreír a los eventuales admiradores, le arrancó todos los dientes.

Por último, le cortó las piernas. “De este modo -se dijo- estaré más tranquilo”.

Solamente entonces pudo dejar sin vigilancia a la joven muchacha que amaba. “Ella es fea - pensaba-, pero al menos será mía hasta la muerte”.

Un día volvió a la casa y no encontró a la muchacha: había desaparecido, raptada por un exhibidor de fenómenos.

Tras la lectura del texto, se pide que por grupos construyan la imagen central que refleja el momento crucial del relato. Luego se dinamiza la imagen utilizando alguna de las técnicas que se proponen en el apartado siguiente. A continuación se les solicita que construyan la imagen ideal, que se va modificando tras la discusión en el foro.

También estamos utilizando la técnica del T.I. para la evaluación de actividades (talleres, cursos, programas de intervención, etc.) de una manera informal, intuitiva, creativa e integrada en los procesos de aprendizaje y en los de análisis reflexivo personal.

7. Análisis y construcción de las imágenes

El animador ha de tener en cuenta algunos elementos que son básicos tanto a la hora de analizar una imagen como a la hora de construirla, pues no basta con hacer sino que además hay saber por qué hacemos lo que hacemos, esto es, se ha de ser capaz de analizar metacognitivamente lo realizado.

Para esta reflexión hay que considerar como mínimo tres aspectos fundamentales: algunos elementos del lenguaje corporal, sobre todo, los relacionados con las posturas; el problema de la focalización y los procedimientos de dinamización de las imágenes. Veamos a continuación cada uno de ellos.

7.1. Teatro Imagen y Expresión Corporal.

Para analizar cualquier imagen colectiva realizada es conveniente tener en cuenta los elementos del movimiento expresivo, pues nos ayudan a comprender su significado y a comprobar si realmente estamos utilizando los medios más adecuados para transmitir el mensaje que pretendemos comunicar. En otro lugar ya hemos expuesto los componentes básicos del movimiento expresivo (Motos y G. Aranda, 2001): cuerpo, espacio, energía, tiempo e interrelación. Los aspectos relacionados con las posturas pertenecen tanto al componente cuerpo como al componente interrelación.

En el lenguaje no verbal se entiende por postura las disposiciones que adopta el cuerpo, con respecto al espacio que lo rodea, y viene expresada por una serie de movimientos que pueden llegar a englobar la totalidad del cuerpo. Se diferencia del gesto en que éste suele ser de una duración más breve y compromete solo una zona reducida, uno o dos segmentos como máximo. Desde un punto de vista de la técnica corporal podemos agrupar las posturas en las siguientes categorías (ver tabla1):

[espacio para tabla 1. Categorías de posturas.]

1. *Posturas abiertas y cerradas.* Las posturas abiertas se configuran con la cabeza levantada y erguida, con el tronco derecho, proyectado hacia delante y afuera, mediante la disponibilidad de las piernas y los brazos, la apertura de los ojos y de los demás sentidos y por la solidez sin crispación de los músculos de las nalgas y del abdomen. Esta disposición conlleva la relajación dinámica, la actitud de cambio, la disposición positiva en relación con el mundo y la aceptación del otro con agrado. Las posturas abiertas producen la impresión de gozo, de poder, de generosidad, de seguridad. La persona segura de sí misma muestra un cuerpo abierto. El amor dilata el rostro con la sonrisa, abre la boca y los brazos para la bienvenida y extiende la mano para la ayuda y la caricia.

Por su parte, las figuras cerradas se configuran por la inclinación de la cabeza lateralmente o hacia delante, el mentón hundido en el esternón, por la aproximación y repliegue de todos los segmentos sobre el eje corporal. En esta posición la persona se recoge sobre sí misma y da la espalda al mundo y a los otros en actitud de rechazo. Suelen simbolizar represión del yo, repulsión, odio, negación de la comunicación.

2. *Tensas y relajadas.* Las posturas tensas siempre se relacionan con la tonicidad. Reflejan la lucha y el esfuerzo por vivir. Son indicio de extensión, fuerza y rebelión. En una palabra, de afirmación del yo. Mientras que las relajadas se asocian con la atonía, la flexión, el reposo y la pasividad.

3. *Inclinación hacia delante y hacia atrás.* El cuerpo que se inclina hacia delante transmite más sentimientos positivos que el que se queda envarado o inclinado hacia atrás. Además connota tonicidad, combatividad, disposición para la acción. La inclinación hacia delante es signo de aproximación, con todas las connotaciones que esta puede tener. Por el contrario, la inclinación hacia atrás se suele relacionar con el deseo de manifestarse superior y mantenerse distante. El retroceso se relaciona con la defensa y la huida, puede, también, manifestar rechazo ante una situación angustiosa o reserva y respeto, mezclado con temor.

4. *Posturas según los planos corporales.* Un elemento fundamental en la postura es el plano que adopta un segmento o zona corporal. Desde el punto del vista del

ARTÍCULOS.
PEDAGOGÍA TEATRAL

espectador o interlocutor tenemos los siguientes planos básicos: de frente, de perfil, de tres cuartos y de espaldas. La combinación peculiar de los planos añade a cada postura su expresividad. La disposición del cuerpo en distintos planos produce las posturas redondas, que se asocian siempre al movimiento y la dinamicidad, mientras que las rectas producen la sensación de estatismo, control y máquina.

5. *Posturas colectivas inclusivas y no inclusivas.* Esta categoría se basa en la orientación -ángulo en que las personas se sitúan en el espacio, de pie o sentadas unas respecto a otras-. La inclusión se refiere a la manera en que los miembros de un grupo implican, o, en su caso, excluyen a otras personas presentes. Para ello se sirven, de los brazos, de las piernas o de la totalidad del cuerpo. Así, si en una reunión varias asistentes forman un círculo aislándose de los demás están enviando el mensaje de que no les interesa en ese momento lo que el resto haga o diga. Las posturas inclusivas definen con quien nos afiliamos, con quien cooperamos o con quien queremos estar.

6. *Posturas colectivas congruentes e incongruentes.* La congruencia se refiere a la capacidad de un grupo para imitarse. Las posturas se comparten lo mismo que los puntos de vista. Los miembros de un grupo congruente se copian entre sí las posturas de forma inconsciente. Incluso, se puede llegar a determinar el grado de cohesión de un grupo sólo por las posturas corporales. Las posturas codificadas que se adoptan en las ceremonias son indicadores de la pertenencia al grupo, de la comunión de ideas. La incongruencia, por su parte, es indicio de distanciamiento.

7. *Posturas de orientación cara a cara y de orientación paralela.* En la orientación frente a frente se acentúa la interacción entre las personas. Es la postura habitual en la que se transmite información o afecto. También en las relaciones de jerarquía el superior se coloca enfrente del inferior/dependiente.

La orientación paralela es la disposición lado a lado. Por una parte, indica relaciones de colaboración, por otra, una relación de indiferencia o neutralidad de sentimientos. Esta orientación se adopta cuando los participantes están centrados en un objetivo exterior que les une (piénsese en la colocación de los asistentes a un espectáculo) o simplemente están obligados a adoptar esta postura por las circunstancias (como ocurre en los transportes públicos).

8. *Interrelación con el otro en función de espacio.* Las relaciones en función de la distribución de los componentes del grupo en el espacio implican la explotación de las de las posibilidades relacionadas con la disposición y orientación de cada uno de los individuos respecto al resto.

9. *Interrelación con el otro en función de las acciones.* Estas se basan en la exploración de las posibilidades relacionadas con las acciones de encontrarse, permanecer juntos, separarse, etc.

7.2. Técnicas de foco

Uno de los componentes de cualquier imagen es el foco, como se ha expuesto arriba. Entendemos por tal, el punto o zona sobre la que el espectador ha de centrar su atención. En el teatro convencional se resuelve el asunto de la focalización mediante la iluminación. Decenas de focos limitan zonas y espacios únicos, dibujando sobre el escenario todo tipo de formas y figuras, con la finalidad de atraer la atención del

ARTÍCULOS.
PEDAGOGÍA TEATRAL

espectador hacia un punto determinado. Pero en los espectáculos de T.O. muchas veces no se dispone de focos de iluminación o bien se realiza la función al aire libre por lo que la focalización se convierte en un elemento muy relevante.

Francisco Tejedo (2008)⁸, partiendo de los estudios de Brecht, propone una serie de orientaciones que van a permitir al grupo que trabaja con Teatro Imagen resolver el problema del foco de atención. Además, también permite dinamizar la imagen, cuando se le añade movimiento, sonido o texto. He aquí algunas consideraciones:

a) *Doble focalización en el mismo plano.* Cuando hay dos personajes o dos grupos en la imagen, para lograr que el observador lleve la mirada del uno al otro conviene colocarlos en simetría respecto al eje central de atrás hacia delante, que divide el escenario en dos. El eje actúa como cuando se trabaja con la técnica del espejo. Si un personaje se acerca, el otro también ha de hacerlo; si se adelanta, el otro, también, etc.

b) *Doble focalización en dos planos.* Cuando tenemos actores en dos planos, unos en un plano superior y otros en uno inferior, la tendencia es mirar arriba o abajo según estén actuando unos u otros. Para dinamizar la escena podemos emplear algunas de estas variantes: hacer moverse a los personajes; los personajes del plano inferior gesticulan mientras que los de arriba hablan o viceversa; miradas o gestos entre los personajes del plano inferior y superior, etc.

c) *Doble focalización en movimiento.* El movimiento es fundamental para crear puntos que atraigan la mirada del espectador. Por ejemplo, si hay dos grupos uno puede desplazarse lateralmente, mientras el otro en su sitio hace movimientos de agacharse y levantarse.

d) *Doble focalización punto-zona.* Supongamos una imagen en la que hay un grupo a la derecha de la escena y un individuo solo a la izquierda. El grupo tiene mucho más peso, pero existe una convención teatral que iguala los pesos si ambos están colocados simétricamente respecto a la línea central que divide el escenario en dos.

d) *Uno – muchos.* Supongamos que tenemos a n participantes en la escena. La vista del espectador hará un barrido y tendrá una visión general de todos los elementos dispersos, pero, por ejemplo:

- Si todos están quietos y el participante x gesticula ostensiblemente, saluda a alguien del público, hace un movimiento gimnástico, etc. éste focaliza la mirada del espectador.

- Si de repente todos gesticulan menos x , la focalización recae sobre él.

- Si cuando x focaliza, el resto de actores se detiene y lo miran, aumenta la focalización de x .

e) *Series.* Ocupando el escenario de lado a lado, si todos los participantes adoptan la misma postura corporal, no focaliza nadie. Pero:

- Si uno tiene una postura corporal diferente, focaliza.

- Si nadie tiene ningún objeto, el que lo tenga focaliza.

- Si todos van vestidos del mismo color, quien vista con color diferente, focaliza. Cualquier elemento del vestuario puede utilizarse para focalizar.

f) *Series en movimiento.* En un grupo, si todos realizan la misma acción quien la hace de forma diferente sea por contraste o por ampliación, focaliza. El que hace algo distinto, el diferente, focaliza. Así ocurre en las series de sonidos o acciones individuales que ha de realizar todo el grupo, uno tras otro. Cada uno realiza una

⁸ Resumimos aquí las propuestas que Francisco Tejedo hace en su texto “Hacia una teoría de la focalización. Como aprovechar las enseñanzas de Brecht en el Taller de teatro”, texto sin publicar y elaborado para el III Posgrado de Teatro en la Educación de la Universidad de Valencia 2007-2008.

acción, un gesto, un sonido; el siguiente la repite exactamente y así de forma sucesiva, pero hay uno que hace la acción más exagerada, más larga, más corta, dos veces, la modifica o la hace al revés, etc. al romperse la secuencia, focaliza.

Del estudio de imágenes de escenas montadas por Brecht, Meyerhold y Kantor, Tejedo extrae una serie de principios que concretan la práctica de la focalización:

- Si hay un solo personaje en la escena, el foco de atención es el personaje.
- En un grupo disperso e inmóvil el personaje que se mueve focaliza.
- Si un grupo disperso se concentra en una zona del escenario, este focaliza.
- Cuando un grupo avanza hacia el prosenio, focaliza.
- Un personaje elevado focaliza más que el que está en el plano del suelo.
- Si un personaje es mirado por todos los demás de la escena, queda focalizado.

Para los talleres de T.I. se pueden proponer actividades que ayuden a los participantes a tomar conciencia del foco y a dinamizar las imágenes, pero sobre todo no hay que olvidar que el T.O. ante todo es teatro y ha de estar estéticamente bien elaborado para que sea una fuente no sólo de concienciación sino también de placer estético. “*Debe ser un espectáculo bueno y hermoso*”, nos recuerda Boal (2001: 393).

7.3. Técnicas para dinamizar las imágenes en el Teatro Imagen

Para dinamizar las imágenes se puede recurrir a las técnicas que se emplean en el psicodrama, con la finalidad fundamental de que los participantes sean capaces de ponerse en lugar tanto del oprimido (protagonista) como del opresor (antagonista) y de esta forma entender la situación desde diferentes perspectivas. Además ayudan a improvisar situaciones para crear el texto. He aquí algunas de las más básicas.

1. Soliloquio.

Consiste en decir en voz alta lo que se está pensando, ya sea con referencia al diálogo que se mantiene o a otro tema que se le ocurra al protagonista. Es como una meditación a solas en voz alta. De este modo, los participantes actores comparten con el auditorio sentimientos y pensamientos que normalmente quedan ocultos o reprimidos. Un soliloquio puede tener lugar en cualquier momento de la representación.

Caso de utilizar el soliloquio intercalado en un diálogo conviene advertir al protagonista que realice una postura o gesto determinado, como inclinar la cabeza o cambiar de tono de voz, para que los interlocutores comprendan que lo que se está diciendo no entra en la réplica que está dando a otro personaje.

2. Doble.

Consiste en que uno de los actores (protagonista), que se encuentra en un momento de conflicto, es ayudado por un doble. Éste, se coloca a su lado e interactúa con él. El doble tratará de adoptar al máximo la actitud postural y afectiva del actor al que dobla. Su misión es expresar todos aquellos pensamientos, sentimientos y sensaciones que por una u otra razón este no muestra o elude. Duplica al protagonista y le ayuda a sentirse a sí mismo, a ver y estimar por sí mismo sus propios problemas.

En la ejecución de esta técnica, protagonista y doble están juntos en el escenario, pero el doble actúa como un yo invisible del protagonista, como el yo que habla a veces, pero que sólo existe dentro de uno mismo.

ARTÍCULOS.
PEDAGOGÍA TEATRAL

Puede usarse esta técnica a continuación del soliloquio para acelerar la producción de soluciones alternativas o en caso de que uno de los protagonistas se encuentra bloqueado y no puede representar su papel, o si la técnica del soliloquio falla. También, para dar al auditorio la oportunidad de añadir las alternativas que no aparecieron anteriormente.

3. Dobles múltiples.

Es una variación sobre la técnica anterior. El protagonista está en escena con varios dobles de su yo, encarnando cada uno de ellos una faceta diferente de la personalidad del actor, por ejemplo: distintos estados de ánimo, distintas etapas de la vida, etc. Los dobles pueden aparecer en escena, bien simultáneamente, bien uno tras otro.

Esta técnica es útil para la aportación de diferentes puntos de vista y proporciona un buen vehículo para torbellino de ideas en grupo.

4. Doble de identificación y doble contrario.

Consiste en identificarse con el protagonista y contrariar al protagonista. Es una variación de la técnica del *doble múltiple*. Se ofrece al protagonista un doble para identificarse con él y otro para que esté en contra, que representan la parte "buena" y la "mala" –ángel y demonio- de sus pensamientos. La misión de éstos es ejercer influencia sobre el protagonista. Los dobles han de mostrarse bastante enérgicos y eficaces en sus puntos de vista, promesas y falseamientos. Esta técnica se muestra útil para examinar los aspectos positivos y negativos de una alternativa, decisión o plan de acción y para la evaluación de posibilidades.

5. Espejo.

Un participante adopta el papel del protagonista para ello entra en la representación, imitando su modo y manera de comportarse, y le muestra, como si de un espejo se tratara, la manera en que le ven los espectadores.

Esta variante puede ser empleada cuando un protagonista está bloqueado y no representa acertadamente su papel. El participante que hace de espejo puede exagerar su actuación, empleando la distorsión, con la intención de estimular al protagonista o a algún otro miembro del auditorio a corregir y matizar la representación.

La técnica del espejo ayuda a los protagonistas y al auditorio a tomar conciencia de los bloqueos emocionales que obstaculizan la búsqueda de soluciones.

6. Cambio de papeles.

Consiste en cambiar de papel con otro actor. El protagonista adopta el papel de su antagonista y viceversa. Las deformaciones de la personalidad del otro se sacan de esta manera a la luz y pueden ser exploradas en el transcurso de la acción nuevas alternativas de solución.

La experiencia ha mostrado que las personas que se conocen o tiene cierta familiaridad cambian los roles más fácilmente que aquellas que están separadas por distancias psicológicas, étnicas o culturales. Esta técnica es especialmente efectiva para ayudar a los estudiantes a entender y enfrentarse a prejuicios derivados de diferencias y estereotipos sexuales, raciales o de minorías y para ajustarse y adaptarse a roles futuros.

7. Proyección hacia el futuro.

Los actores muestran cómo creen que una situación conflictiva evolucionará en el futuro. Para llevarla a cabo esta técnica se puede realizar un torbellino de ideas a dos

entre protagonista y el animador. Los observadores también han de colaborar en construcción de la situación futura.

Este procedimiento es útil para formular predicciones, planificar la ejecución de futuras decisiones y explorar los medios a utilizar para hacer propuestas de modificación de determinados situaciones o comportamientos.

A modo de cierre

En la práctica didáctica los principios del nuevo paradigma educativo emergente (complejidad, educador educando, didáctica centrada en el aprendizaje, inteligencias múltiples, sujeto colectivo, educación como diálogo abierto, ciudadanía, creatividad, cambio de percepciones y valores, sostenibilidad, interdependencia y conectividad, interdisciplinariedad y transversalidad, multiculturalidad, nuevas tecnologías y calidad con equidad) se han de traducir en la integración del currículum a través de procedimientos que impliquen interdisciplinariedad y transversalidad. Consideramos que uno de los medios de intervención nucleares para este cometido es la dramatización (estrategias expresivas dramáticas), dada su virtualidad de generar nuevos ambientes de aprendizaje y porque constituye un lenguaje total. De entre las múltiples estrategias metodológicas que ofrece el teatro en la educación hemos analizado aquí el Teatro Imagen. Una forma de trabajo a partir de la elaboración de imágenes y de su análisis desde la contradicción, el foco, el estatus de los personajes y la idea embrion que se quiere mostrar. Estrategia que tiene como finalidad analizar experiencias vividas negativamente y asumirlas para tratar de modificar sus efectos y buscar alternativas de solución. El Teatro Imagen dada su virtualidad educativa, ética, estética, social y psicoterapéutica, se ofrece a los docentes como una potente herramienta para la innovación de su práctica profesional.

Bibliografía

- ABELLÁN, J. (2001) *Boal conta Boal*. Barcelona: Institut del Teatre.
- BARAÚNA, T. (2008). *Dimensões sócio educativas do teatro do oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona: Departamento de Pedagogía Sistemática y Social.
- BARAÚNA, T. y Motos, T. (2009) *De Freire a Boal: Pedagogía del Oprimido-T.O.* Ciudad Real: Naque.
- BOAL, A. (1974) *Teatro del Oprimido y otras estéticas políticas*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- (1980) *Stop! C'est magique*. París: Hachette.
- (2001) *Juego para actores y no actores*. Barcelona: Alba.
- (2004) *El Arco Iris del Deseo*. Barcelona: Alba.
- (2006) *The Aesthetics of the Oppressed*. London: Routledge.
- (2006b) *Legislative Theatre*. London: Routledge.
- (2009) *Teatro del Oprimido*. Barcelona. Alba.
- (2009) *A Estética do Oprimido*. Río de Janeiro: Garamond y Funarte MinC.
- GIGLI, A.; TOLOMELLI, A. y ZANCHETTIN, A. (2008) *Il teatro dell'Oppresso in Educazione*. Roma: Carocci.
- MOTOS, T. y G. ARANDA, L (2001) *Práctica de la Expresión Corporal*. Ciudad Real: Ñaque.
- SCHUTZMAN, M. y COHEN-CRUZ, J. (2002) *Playing Boal*. New York: Routledge.

* **Objetivos Generales y competencias básicas de la Etapa Primaria**

OBJETIVOS GENERALES

- a. Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b. Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.
- c. Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- e. Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
- f. Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- g. Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.
- h. Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.
- i. iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
- j. Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.

- k. Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
- l. Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.
- m. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
- n. Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

OBJETIVOS GENERALES DE ÁREA: LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

- 1. Comprender y expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en las diferentes situaciones de la actividad social y cultural.
- 2. Integrar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta, y para comprender textos orales y escritos.
- 3. Utilizar la lengua oral de manera conveniente en contextos de la actividad social y cultural adoptando una actitud respetuosa y de cooperación y atendiendo a las normas que regulan el intercambio comunicativo.
- 4. Reconocer la variedad de tipologías de escritos mediante los que se produce la comunicación e incorporar los aspectos formales requeridos.
- 5. Recurrir a los medios de comunicación social, las bibliotecas y las tecnologías de la información y la comunicación para obtener, interpretar y valorar informaciones y opiniones diferentes.
- 6. Hacer uso de la lengua de manera eficaz tanto para buscar, recoger y procesar información, como para escribir textos diversos referidos a diferentes ámbitos.
- 7. Utilizar la lectura como fuente de aprendizaje, de placer y de enriquecimiento personal, y aproximarse a obras relevantes de la tradición literaria, incluyendo muestras de la literatura canaria, para desarrollar habilidades lectoras y hábitos de lectura.
- 8. Comprender textos literarios de géneros diversos adecuados a la edad en cuanto a temática y complejidad e iniciarse en la identificación de las convenciones más propias del lenguaje literario.

9. Valorar la realidad plurilingüe de España como muestra de riqueza cultural.
10. Reflexionar sobre los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor de todo tipo.
11. Iniciarse en el conocimiento y en el respeto de los rasgos lingüísticos del español de Canarias.

OBJETIVOS GENERALES DE ÁREA: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

1. Conocer y aceptar la propia identidad, las características y experiencias personales, respetar las diferencias con los otros (edad, sexo, características físicas, personalidad, etc.) y desarrollar la autoestima.
2. Desarrollar la afectividad en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los estereotipos y prejuicios.
3. Actuar con autonomía en la vida cotidiana y en las relaciones de grupo. Interiorizar criterios éticos, desarrollar habilidades emocionales, comunicativas y sociales. Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia y aprender a obrar de acuerdo con ellas.
4. Participar en actividades de grupo con un comportamiento constructivo, responsable y solidario y valorar las aportaciones propias y ajenas.
5. Contribuir a la participación activa en los grupos de referencia (escuela, familia, entorno próximo), con actitudes generosas, tolerantes y solidarias.
6. Reconocer la diversidad como enriquecedora de la convivencia, mostrar respeto por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia. Incorporar a los niños y niñas extranjeros en su nuevo entorno sociocultural.
7. Conocer y valorar los derechos reconocidos en las declaraciones internacionales y en la Constitución española.
8. Conocer los mecanismos de funcionamiento de las sociedades democráticas, el papel de las administraciones en la garantía de los servicios públicos y la obligación de los ciudadanos de contribuir a su mantenimiento y cumplir sus obligaciones cívicas.
9. Identificar y rechazar las situaciones de injusticia y de discriminación. Sensibilizarse sobre las necesidades de las personas y grupos más desfavorecidos. Desarrollar comportamientos solidarios.
10. Valorar y cuidar el medio ambiente y el entorno.

OBJETIVOS GENERALES DE ÁREA: EDUCACIÓN ARTÍSTICA

1. Indagar en los procesos de la percepción sensorial activa y en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento para la comprensión del ser humano y su interacción con el entorno natural, artístico y cultural.
2. Expresar y comunicar pensamientos, vivencias, sentimientos y emociones mediante el conocimiento de los lenguajes artísticos y el uso de técnicas, materiales, instrumentos y objetos, valorando el cuerpo como fuente fundamental de expresión.
3. Aplicar los conocimientos y experiencias que aporta el arte para observar y analizar el entorno cotidiano, fomentando una actitud crítica ante las agresiones estéticas, visuales y sonoras.
4. Crear arte como vía para el autoconocimiento y desarrollo personal, integrando la consciencia corporal, la sensibilidad, la imaginación, la personalidad, la reflexión, la comunicación, el disfrute y la creatividad en la realización de producciones artísticas.
5. Participar en proyectos creativos grupales de forma cooperativa, democrática y responsable, asumiendo distintas funciones en el proceso de creación y comunicación de la obra, relacionando los lenguajes artísticos con otros códigos expresivos.
6. Utilizar de forma independiente o combinada los distintos medios digitales y tecnológicos para observar, buscar información y elaborar producciones artísticas, descubriendo y valorando críticamente los elementos de interés expresivo y estético.
7. Identificar y apreciar las manifestaciones más representativas del patrimonio cultural y artístico de Canarias, colaborando en su conservación y mejora al comprender los aspectos más significativos de la singularidad de nuestro Archipiélago.
8. Mostrar interés y curiosidad por la cultura y el arte de otros pueblos, descubriendo los elementos comunes existentes en la expresión creadora y entendiendo el encuentro entre culturas como una oportunidad para el enriquecimiento.
9. Conocer algunas de las profesiones vinculadas históricamente a los ámbitos artísticos, interesándose por las características del trabajo de los artistas y las nuevas posibilidades profesionales que se ofrecen en la actualidad.
10. Aprender a opinar, escuchar y generar críticas constructivas acerca del papel que el arte tiene en nuestra sociedad, ampliando las posibilidades y gustos estéticos al conocer manifestaciones de diferentes culturas, estilos, épocas y tendencias sociales.
11. Mostrar interés por participar en la vida cultural y artística de nuestros pueblos y localidades, aprendiendo a disfrutar de ésta como un público educado, respetuoso y sensible.

OBJETIVOS GENERALES DE ÁREA: EDUCACIÓN FÍSICA

1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.
2. Apreciar la actividad física para el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud.
3. Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.
4. Adquirir, elegir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas.
5. Regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea.
6. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.
7. Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales.
8. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador.

OBJETIVOS GENERALES DE ÁREA: CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL

1. Identificar los principales elementos del entorno natural, social y cultural, utilizando fuentes diversas, con especial atención a la Comunidad Autónoma de Canarias, analizando su organización, sus características e interacciones y progresando en el estudio de áreas cada vez más amplias.
2. Desarrollar los hábitos de cuidado personal y de vida saludable que se derivan del conocimiento del cuerpo humano en sus ámbitos físico, psíquico y emocional, mostrando una actitud de aceptación y respeto de las diferencias individuales (edad, sexo, personalidad, características físicas y psíquicas) y de las reglas básicas de seguridad.

3. Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento constructivo, responsable, crítico y cooperativo, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático y apreciando la contribución de las instituciones y organizaciones democráticas al progreso de la sociedad.
4. Reconocer y estimar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, desde el ámbito local hasta otros más amplios, valorando las diferencias y las semejanzas entre grupos desde el respeto a los derechos humanos y desarrollando actitudes favorecedoras de la interculturalidad.
5. Analizar y expresar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, adoptando en la vida cotidiana un comportamiento respetuoso con éste y con el patrimonio natural y cultural, contribuyendo a su conservación y mejora, con especial atención a la Comunidad Autónoma de Canarias.
6. Reconocer y analizar en el medio natural, social y cultural, cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo e indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión.
7. Buscar, seleccionar, analizar, expresar y representar información básica sobre el entorno natural, social y cultural, mediante códigos numéricos, gráficos, cartográficos y otros.
8. Identificar problemas relacionados con elementos significativos del entorno y plantear posibles soluciones utilizando estrategias de búsqueda y tratamiento de la información, la formulación y comprobación de hipótesis sencillas y la exploración de soluciones alternativas, reflexionando sobre el propio proceso de aprendizaje y comunicando los resultados.
9. Planificar y realizar proyectos, dispositivos y aparatos sencillos con una finalidad previamente establecida, utilizando el conocimiento de las propiedades elementales de algunos materiales, sustancias y objetos, y argumentando los resultados obtenidos.
10. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener datos y como instrumento para aprender, compartir y transmitir conocimientos, valorando su contribución a la mejora de las condiciones de vida de todas las personas.
11. Conocer y valorar el medio natural y la diversidad de animales y plantas, así como los usos que las personas han hecho y hacen de los seres vivos, prestando una atención especial a los del Archipiélago canario.
12. Entender y apreciar la importancia de los medios de transporte y comportarse de acuerdo con las normas de educación vial, mostrando hacia estas una actitud de aceptación y respeto.

OBJETIVOS GENERALES DE ÁREA: MATEMÁTICAS

1. Representar hechos y situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana mediante modelos simbólicos matemáticos, para comprender, valorar y producir informaciones y mensajes en un lenguaje correcto y con el vocabulario específico de la materia.
2. Utilizar el conocimiento matemático, construido desde la comprensión, conceptualización, enunciado, memorización de los conceptos, propiedades y automatización del uso de las estructuras básicas de relación matemática, practicando una dinámica de interacción social con el grupo de iguales, en posteriores aprendizajes o en cualquier situación independiente de la experiencia escolar.
3. Valorar el papel de las matemáticas en la vida cotidiana, disfrutar con su uso y reconocer las aportaciones de las diversas culturas al desarrollo del conocimiento matemático.
4. Reconocer el valor de actitudes como la exploración de distintas alternativas, la conveniencia de la precisión, la perseverancia en la búsqueda de soluciones, la autonomía intelectual y el esfuerzo por el aprendizaje.
5. Adquirir seguridad en el pensamiento matemático de uno mismo, para afrontar situaciones diversas que permitan disfrutar de sus aspectos creativos, estéticos o utilitarios y desenvolverse eficazmente y con satisfacción personal.
6. Formular y/o resolver problemas lógico-matemáticos, elaborando y utilizando estrategias personales de estimación, cálculo mental y medida, así como procedimientos geométricos y de orientación espacial, azar, probabilidad y representación de la información, para comprobar en cada caso la coherencia de los resultados y aplicar los mecanismos de autocorrección que conlleven, en caso necesario, un replanteamiento de la tarea.
7. Utilizar adecuadamente la calculadora y los recursos tecnológicos para el descubrimiento, la comprensión, la exposición, la profundización y la ampliación de los contenidos matemáticos, y para relacionar estos contenidos con otros de las distintas áreas del currículo.
8. Identificar formas geométricas del entorno escolar, doméstico, natural, arquitectónico y cultural canario, descubriendo y utilizando el conocimiento de sus elementos y propiedades para interpretar la realidad física y desarrollar nuevas posibilidades de acción.
9. Utilizar técnicas básicas de recogida de datos para obtener información procedente de diferentes fuentes, especialmente la relacionada con la comunidad canaria; representarlos gráfica y numéricamente de forma clara, precisa y ordenada; e interpretarlos, formándose un juicio sobre ellos.

10. Conocer y valorar la necesidad del conocimiento matemático para comprender la historia y la cultura canaria, interesándose por los sistemas de conteo y cálculo en las sociedades aborígenes, sistemas de medida tradicionales, y las características geométricas de la arquitectura y arte tradicional.

Tomados del DECRETO 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC N° 112. Miércoles 6 de Junio de 2007

COMPETENCIAS BÁSICAS

FINALIDAD

1. Competencia en comunicación lingüística. (CL):

Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización o autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Expresar pensamientos, emociones, vivencias, opiniones, dialogar, formarse juicio crítico y ético, leer, expresarse de forma oral y escrita contribuyendo al desarrollo de la autoestima.

Está presente en la capacidad efectiva de convivir y resolver conflictos.

2. Competencia matemática. (M):

Esta competencia consiste en la habilidad para utilizar y relacionar números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.

Interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentos, para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Cobra sentido en la medida en que los elementos y razonamientos matemáticos sean utilizados para enfrentarse a situaciones cotidianas.

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. (MFS):

Esta competencia se refiere a la habilidad para interactuar con el mundo físico, en los aspectos naturales generados por la acción humana, posibilita la comprensión de sucesos y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de seres vivos.

Considerar la importancia del uso responsable de los recursos naturales, la preservación del medio ambiente, el consumo racional y la protección de la salud como elemento clave de la calidad de vida de los seres humanos.

4. Competencia digital y tratamiento de la información. (TID):

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Utilizar las TIC como elemento esencial para informarse y relacionarse. Aprovechar la información y analizarla de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y en grupo.

5. Competencia social y ciudadana. (SC):

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en la que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora.

Utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía y adquirir habilidades para ser responsables en una convivencia pacífica, democrática y solidaria.

6. Competencia cultural y artística. (CA):

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute, y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

Poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, encontrar fuentes, formas y cauces de la comprensión y expresión.

7. Competencia para aprender a aprender. (AA):

Esta competencia supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

Adquirir conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas) y del proceso y estrategias para desarrollarlas, y disponer de un sentimiento de competencia personal con motivación, confianza y gusto por aprender.

8. Autonomía e iniciativa personal. (AIP):

Esta competencia se refiere a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

Ser capaz de relacionarse, transformar las ideas en acciones, elegir con criterio propio y llevar adelante las acciones propias, responsabilizándose de ellas.

CUIDADOS DEL HOGAR para todas las edades

PERSONAS
ADULTAS



PERSONAS ADULTAS

- Todas las tareas de los adolescentes con plena responsabilidad y además:
- Educar a los más pequeños y a los jóvenes en el valor de la corresponsabilidad
- Cuadrar el funcionamiento de la casa: cuadrar horarios de casa, escuelas, trabajo y ocio.
- Planificar la intendencia: compras, menús, servicios.
- Controlar y cuadrar las cuentas.
- Velar por la salud de todos
- Hacerse cargo y buscar soluciones para los miembros de la familia en estado de dependencia: niños, abuelos y enfermos

ADOLESCENTES DE 13 A 18 AÑOS

- Participar en las tareas de ayuda y protección cuando algún miembro de la familia, por razones de edad o enfermedad, lo necesite
- Asumir plenamente tareas derivadas de la comida: poner y quitar la mesa, lavar platos, bajar la basura, ordenar la cocina
- Hacer tareas de reparación: hacer los bajos de los pantalones, limpiar el filtro del grifo, pintar, cambiar un velcro,...
- Encargarse de alguna de las compras frescas de la semana y participar de la compra grande
- Responsabilizarse de alguna de las tareas del ciclo de la ropa, incluyendo planchar
- Participar en los turnos de limpieza de la casa: baños, cristales, suelos, polvo, grasas, ...
- Cocinar o preparar alguno de los platos de las comidas diarias

NIÑOS Y NIÑAS DE 7 A 12 AÑOS

- Ordenar la habitación y hacer la cama con ayuda. Bajar la basura y/o ir a tirar las bolsas del reciclaje. Ir a comprar cosas concretas y ayudar a ordenar la compra grande
- Colaborar en pequeñas reparaciones: poner una bombilla, coser un botón, embetunar unos zapatos...
- Prepararse el desayuno: hacerse el bocadillo, servirse la leche, poner o quitar la mesa
- Ayudar en la cocina: batir huevos, rallar tomate, remover, rebozar, ...
- Participar en alguna de las tareas del ciclo de la ropa: poner a lavar, tender, doblar, guardar, ...
- Dejar el baño limpio y ordenado después de usarlo
- Ayudar en alguna de las tareas de limpieza generales: sacar el polvo, pasar la escoba o el aspirador, hacer los cristales, fregar, regar las plantas

NIÑOS Y NIÑAS DE 4 A 6 AÑOS

- Guardar en el cajón una parte de su ropa doblada: calcetines, bragas...
- Ocasionalmente ayudar en la cocina: batir huevos, escoger judías
- Ayudar a acabar de hacer la cama: poner el cojín, guardar el pijama
- Servir una parte del desayuno: el cacao, la mermelada...
- Poner su ropa sucia en el cubo de la ropa para lavar
- Guardar sus juguetes, la cartera, el abrigo...
- Después de comer, llevar el plato al fregadero
- Ordenar el baño después de bañarse

NIÑOS Y NIÑAS DE 2 A 3 AÑOS

- Tirar papeles y envase en el cubo del reciclaje
- Poner los juguetes dentro de su cesta y los libros a la estantería
- Dar las pinzas para tender la ropa
- Después de comer dar el plato sucio para llevarlo al fregadero

DE 13 A 18 AÑOS



DE 7 A
12 AÑOS



DE 4 A 6 AÑOS



DE 2 A 3 AÑOS

