



***La educación en valores y el teatro.
Apuntes para una reflexión y propuesta de
actividades***

Isabel Tejerina Lobo

Universidad de Cantabria

La educación en valores, una utopía cotidiana



«Ella está allí, en el horizonte.

*Doy dos pasos,
y ella retrocede dos pasos.
Avanzo diez pasos
y el horizonte se corre diez pasos más allá.*

Por mucho que yo avance

*nunca la alcanzaré.
¿Para qué sirve entonces la utopía?...
Para eso sirve...
Para caminar».*

La educación en valores es un tema de actualidad, pero no es nuevo. Siempre ha habido y habrá en el sistema educativo, por su propia naturaleza y función social, un conjunto de valores que lo impregnan. Incluso se puede hacer de la transmisión machacona de ciertos contenidos ideológicos y morales el fin primordial de la enseñanza, como hizo el nacionalcatolicismo que padecimos varias generaciones de postguerra en la escuela y en la familia; un adoctrinamiento cerrado en unos valores partidistas y trasnochados, cuya estulticia evoca Andrés Sopena, con irresistible comicidad, en *El florido pensil*.

La reacción visceral de muchos a aquella «*formación del espíritu nacional*» nos provoca hoy, desde campos de pensamiento opuestos, lógicas reticencias sobre la eficacia general de la persecución voluntarista de objetivos en las conductas y actitudes y sobre la legitimidad de una escuela beligerante que defienda unas ideas y rechace otras.

Pero la verdadera educación constituye siempre una educación moral y exige la defensa de unos valores y una posición ante el mundo. Y ello tanto para los valores que queremos conservar en nuestra sociedad como para nuestras aspiraciones de transformarla. El peligro de una enseñanza cargada de contenidos programáticos y más ocupada en suscitar adhesiones que en favorecer un pensamiento crítico autónomo, sin duda existe, aunque, en mi opinión, no es el más grave, hoy por hoy. Lo es más la conducta «profesional», «puramente académica y técnica» de buena parte del profesorado que, en todos los niveles educativos, y en grado creciente hasta la Universidad, desligamos nuestra tarea de los problemas globales de la sociedad y de las personas para atender exclusivamente a los parciales y particulares de nuestra concreta materia y pequeña parcela de saber.

Victoria Camps en *Los valores de la educación* nos recuerda que nuestra labor no consiste solo en transmitir conocimientos y en enseñar una profesión,

sino en formar personas, en integrarlas en una cultura, es decir en una lengua, unas costumbres, creencias, actitudes, modos de pensar y de vivir. Y que esto solo es posible hacerlo desde una propuesta de valores. Se trata de contribuir a formar personas preparadas para una sociedad plural, en la que no existe un modelo de persona ideal, pero sí un sistema de valores aceptados de forma mayoritaria que sirve de marco ético individual y colectivo. La formación en los valores que configuren una sociedad plurirracial, mestiza, pluricultural y sin fronteras... es un acto de optimismo abierto a cierto grado de fracaso (el pesimista acierta siempre), pero también de estrategia: «*la democracia tienen que educar en defensa propia*» dice Savater, porque el futuro será obra de lo que hagamos en el presente, desde las aulas o por Internet.

Claro está que la ética no se hereda, ni se enseña como una asignatura convencional y tampoco se limita a la escuela, sino que se transmite por múltiples canales y, sobre todo, a través del ejemplo, a través de situaciones que generan conflicto y reclaman una decisión moral. La educación en valores es una tarea de todos. Educa la familia, educa la escuela, educa la televisión, con frecuencia, (des)educan. De esta pluralidad y de sus contradicciones inherentes me parece que se derivan bastantes problemas. La crisis de la familia tradicional ha abandonado en manos de la escuela muchas de sus obligaciones educativas y ha roto la unidad cohesionada que en décadas anteriores constituía la escuela y el hogar. La educación moral y sentimental de nuestros niños y jóvenes se nutre de variadas emisiones y programas que sustituyen la discusión y el contraste de opiniones argumentadas por espectáculos bochornosos donde los contertulios se tiran los trastos a la cabeza, predicán el triunfo a toda costa y la idolatría estúpida hacia personajes poco ejemplares, o se basan en la exhibición impúdica de emociones íntimas, cuando no narran con detalle de imágenes y especulaciones infundadas episodios atroces, que se prolongan durante meses. También desde la ficción nuestros adolescentes ven fascinados teleseries interminables, que encadenan hasta el infinito intrigas, traiciones y pasiones incontroladas. Ellos aprenden cada semana que el mundo es malvado, que no te puedes fiar de nadie y que lo más importante en la vida es tener dinero. O se adocenán ante la

multiplicidad de espacios de humor blanco y un poco tontorrón, cuyos personajes encarnan las virtudes de la burguesía biencontenta y bienpensante que nunca cuestiona en profundidad el orden establecido. ¿Puede la escuela llenar el hueco que ha dejado la familia? ¿Cómo competir con la influencia del medio de comunicación, «*dictadura en colores*» la llama Benedetti, que, a pesar de sus enormes posibilidades estéticas y educativas, peor se usa éticamente?

Y los educadores como colectivo ¿qué valores tenemos en común? ¿Y con qué grado de compromiso personal los defendemos?

Lo cierto es que nadie rechaza, en teoría, las grandes aspiraciones de la humanidad: la libertad y la justicia, el amor y la solidaridad, la igualdad y la tolerancia, el diálogo y la paz... Pero, nuestras conductas y afanes diarios caminan por muy variados y diferentes derroteros y pocos esfuerzos unimos para defenderlos. Incluso hemos de reconocer que bastantes de nuestros gestos y decisiones se contraponen a su avance. Si, por llevarlo al extremo y decirlo con palabras de Rosa Montero (1996):

«todos aseguran estar contra la guerra, empezando por los militares. Todos aseguran estar en contra de la violencia, incluidos los violentos. Todos aseguran estar a favor de la libertad, especialmente los tiranos,»

la cuestión entonces es profundizar en los eternos ideales teóricos, escapar de nuestra demagogia particular y de la indiferencia generalizada ante los problemas y concretar el compromiso en la acción diaria con propuestas alternativas que intenten respuestas ante los atropellos a los derechos humanos, la hambruna, el genocidio... porque lo discutible y discutido no son, con frecuencia, los valores en sí, sino los detalles de su puesta en práctica.

Fernando G. Lucini, que ha participado activamente en la integración curricular de los *ejes transversales* establecidos en la reforma educativa, se

interroga sobre si realmente merece la pena la lucha por una educación en valores, que se basa en la búsqueda del horizonte del ser, si es el tener y el comprar lo que socialmente aparece como el objetivo esencial de la felicidad y de la existencia. Combate su duda y el desánimo de tantos profesores con una postura moral que sustenta su pedagogía de la esperanza y con la elaboración de alternativas concretas que invita a practicar desde la dialéctica y la profunda verdad que encierran las palabras del profesor Aranguren (1988):

«La actitud genuinamente moral tiene que ser, a la vez, vigilante y entusiasta, desencantada y presta al reencantamiento, crítica y esperanzada, desmitificadora y creyente, escéptica y utópica».

Otra contradicción llamativa encontramos entre los valores que se establecen en los currículos del Ministerio y aquellos que se propugnan desde instancias del mismo poder político, y no digamos desde el económico. Hoy la filosofía subyacente, las declaraciones de principios y las orientaciones educativas oficiales proclaman la igualdad de todos y el desenvolvimiento integral de la persona. Pero la realidad no lo confirma en absoluto. No se puede esperar otra cosa de una sociedad competitiva, injusta y desigual. Se alimenta la pretensión de una escuela-isla, pura e indemne a todo vicio y mal, que presuntamente debería asegurar la regeneración social, lo cual además de una falsedad constituye una hipocresía gigantesca de la que los educadores debemos ser conscientes.

Por otra parte, aunque nuestro sistema educativo ha incorporado los nuevos contenidos de la *transversalidad*, dista bastante de un modelo perfecto de educación igualitaria, intercultural y solidaria. Así, una simple mirada a los libros de texto revela, entre otras desviaciones, que pecan claramente de androcentrismo, tanto en los contenidos como en las ilustraciones. A pesar de ello, los mejores educadores son los que encaminan su trabajo a lograr que en su clase y entre sus alumn@s¹ no se produzca ningún tipo de discriminación.

Se aferran a esa meta ideal en su labor cotidiana, a sabiendas de que la desigualdad persiste extramuros.

Porque solo desde el cambio personal y parcial podemos soñar con el cambio global y quizás solo con la defensa práctica de la utopía hoy podremos lograr los deseos en el futuro. No sé si será cierto, como afirma Jorge Guillén que *«cuando uno pierde la esperanza se vuelve reaccionario»*, en todo caso, perder la esperanza significa lo contrario de esperar algo. Lo dice la palabra, *des-esperar, desesperación*, que nos lleva a la claudicación y al nihilismo. Nuestro mundo está convulsionado y la vida se ha vuelto muy dura. Ya lo anunciaba Charles Chaplin en *El gran dictador*.

«La voracidad ha envenenado el alma de los hombres, ha rodeado el mundo con un círculo de odio y nos ha hecho entrar marcando el paso de la oca en la miseria y la sangre. Hemos mejorado la velocidad, pero somos esclavos de ella. La mecanización que trae consigo la abundancia nos ha alejado del deseo. Nuestra ciencia nos ha vuelto cínicos. Nuestra inteligencia duros y brutales. Pensamos en exceso y no sentimos bastante».

Ante los graves problemas de nuestro fin de siglo -xenofobia, intolerancia, violencia, integrismo, abuso de drogas, desigualdad Norte-Sur, etc.- la educación no es la única responsable, pero tiene una responsabilidad ineludible. La educación es la lucha contra lo fatal y se fundamenta como sostiene Fernando Savater en su excelente ensayo *El valor de educar* por creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que las personas podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento. Aboga el profesor Savater (nos alegramos infinito de ello) porque se reconozca en la práctica la importancia decisiva de la enseñanza básica y de los maestros en la insustituible tarea de la formación

inicial y actualiza el valor de educar en el doble sentido de la palabra «valor»: es decir, que la educación es valiosa y válida, pero también que es «*un acto de coraje, un paso al frente de la valentía humana*». Añade el filósofo algo que me parece sustancial para finalizar este apartado y es que no solo debemos educar desde nuestras certezas y convicciones, sino también desde nuestras dudas e incertidumbres (1997, 180):

«hay que entregarles la completa perplejidad del mundo, nuestra propia perplejidad, la dimensión contradictoria de nuestras frustraciones y nuestras esperanzas. Hay que decir paradójicamente a los que vienen que lo esperamos todo de ellos, pero que no podemos quedarnos a esperarles. Que les transmitimos lo que creemos mejor de lo que fuimos, pero que sabemos que les será insuficiente... como fue insuficiente también para nosotros. Que lo transformen todo, empezando por sí mismos».

Los educadores ante el reto actual



Las muletas

«Había una vez un país donde todos, durante muchos años, se habían acostumbrado a usar muletas para andar. Desde su más tierna infancia, todos los niños eran enseñados debidamente a usar sus muletas para no caerse, a cuidarlas, a reforzarlas conforme iban creciendo, a barnizarlas para que el barro y la lluvia no las estropearan. Pero un buen día, un sujeto inconformista empezó a pensar si sería posible prescindir de tal aditamento. En cuanto expuso su idea,

los ancianos del lugar, sus padres y maestros, sus amigos, todos le llamaron loco: "Pero, ¿a quién habrá salido este muchacho? ¿No ves que, sin muletas, te caerás irremediablemente? ¿Cómo se te puede ocurrir semejante estupidez?"

Pero nuestro hombre seguía planteándose la cuestión. Se le acercó un anciano y le dijo: "Cómo puedes ir en contra de toda nuestra tradición. Durante años y años, todos hemos andado perfectamente con esta ayuda. Te sientes más seguro y tienes que hacer menos esfuerzo con las piernas: es un gran invento. Además, ¿cómo vas a despreciar nuestras bibliotecas donde se concreta todo el saber de nuestros mayores sobre la construcción, uso y mantenimiento de la muleta? ¿Cómo vas a ignorar nuestros museos donde se admiran ejemplares egregios, usados por nuestros próceres, nuestros sabios y mentores?"

Se le acercó después su padre y le dijo: "Mira, niño, me están cansando tus originales excentricidades. Estás creando problemas en la familia. Si tu bisabuelo, tu abuelo y tu padre han usado muletas, tú tienes que usarlas porque eso es lo correcto."

Pero nuestro hombre seguía dándole vueltas a la idea, hasta que un día se decidió a ponerla en práctica. Al principio como le habían advertido, se cayó repetidamente. Los músculos de sus piernas estaban atrofiados. Pero, poco a poco, fue adquiriendo seguridad y, a los pocos días, corría por los caminos, saltaba las cercas de los sembrados y montaba a caballo por las praderas.

Nuestro hombre del cuento había llegado a ser él mismo».

De este hermoso cuento indio quiero destacar dos mensajes: uno es que la libertad no es un don natural inherente; hay que conquistarla y ejercerla. Nos exige un combate personal para vencer el miedo (Erich Fromm *dixit*) que nos provoca afrontar los riesgos de una decisión libre y autónoma. Por eso, muchos nunca querrán prescindir de la comodidad de lo conocido y soltar sus viejas muletas. El otro es el premio que merece la valentía de romper las ataduras y de arriesgarse a lo nuevo: disfrutar al máximo de la aventura del mundo y ser protagonista pleno de la propia vida.

La historia me sirve para situar un punto central de la educación moral actual. Son las personas seguras de sí mismas las que son capaces de actuar con ilusión y responsabilidad. Es importante que el profesor atienda verdaderamente a los alumnos en toda su complejidad personal, que aprenda a escucharlos y crea realmente en ellos para estimular la autoestima, la firmeza y la alegría de vivir. La educación moral no puede limitarse a la concienciación sobre los problemas éticos y sociales, las amenazas y los riesgos que pesan sobre nuestro mundo, tiene que hacerse desde el descubrimiento de las capacidades y las posibilidades humanas, desde el potencial de cambio que cada uno de nosotros posee y es capaz de generar, para lo cual la práctica dramática será un estupendo aliado.

Por otro lado, ante los conflictos y dilemas morales creo que no debemos ser neutrales. Otra cosa distinta es que el profesor fomente la imparcialidad y la objetividad y que, como sostiene Jaume Trilla, adopte estratégicamente una posición de neutralidad para favorecer que los alumnos desarrollen su capacidad de diálogo y de juicio moral, e incluso que ejerza de «*abogado del diablo*» para facilitar un proceso discursivo y dialéctico de mayor profundidad.

Un punto de partida difícil, aunque necesario para Camps, es afrontar los conflictos presentes en el grupo y en el centro educativo -intrínsecos a la

institución o a sus circunstancias- y ofrecer respuestas individuales y colectivas. Y como educadores adoptar algunas actitudes que no están hoy al uso. Entre ellas:

- Manifestar nuestros puntos de vista e ideas sobre lo que ocurre en el entorno inmediato y en el mundo, juzgar lo criticable, perder el miedo a opinar.

- Combatir la violencia visible y manifiesta en los espectáculos de cine y televisión, en los cómics, en los deportes, en las situaciones cotidianas.

- Denunciar la falsedad y la distorsión de los libros de textos y de aquella literatura que transmite una visión e interpretación de la historia que encubre la explotación y la violencia del Norte sobre el Sur, de los países ricos sobre los países pobres.

- Situarnos ante los problemas en una posición de debate y reflexión paralela a la de nuestros alumnos, avanzar con ellos y, en muchos casos, aprender de sus posturas y reacciones para cambiar las nuestras.

- Utilizar las técnicas de intervención adecuadas para romper los prejuicios, las inhibiciones y los condicionamientos existentes en la relación con el profesor y entre los iguales y para estimular la participación, la liberación de la expresión y la creatividad.

Finalmente, tal vez, lo más difícil: no caer en el moralismo simplón, en el panfleto maniqueo del que los estudiantes acabarán huyendo como de la nueva peste. Hoy nos producen risa aquellos métodos catequísticos de la educación de postguerra al servicio de los ideales del régimen franquista, de los que no me resisto a recoger esta muestra de la «*Cartilla moderna de urbanidad*» de los Hermanos Maristas. Fechada en 1958, se componía de 30 páginas similares estructuradas en viñetas de peregrinas ilustraciones y textos inefables, donde se contraponía sin derecho a réplica la conducta del niño bueno y del niño malo:

Lo que quiero señalar es que, con independencia del rechazo de los principios ultracatólicos, maniqueos y piadosamente clasistas, del desfase actual de aquella moralidad, no podemos caer en el mismo error de principio. No sirve, e incluso puede ser contraproducente, la repetición insistente de lo que queremos conseguir, ahora con nuevos mensajes:

«tienes que ser tolerante y solidario», «respeta el medio ambiente», «defiende la paz», «no tienes que ser racista, machista, consumista...».

Y no se trata de buscar mejores métodos para hacer lo mismo, esto es, transferir los *«sacos de virtudes»*, lo *«políticamente correcto»*, como se suele decir actualmente, sino de proponerse el objetivo de la *«autonomía moral»* en el sentido piagetiano. Como bien ha señalado Constance Kamii (1982, 20):

«debemos pensar en la forma de ayudar a cada niño a construir su propio conocimiento y sus propios valores por su propia cuenta».

Además, el ejemplo constante y paciente, sin fanatismos, desde las creencias y desde los interrogantes. Es fundamental también que las actividades se acompañen siempre de la reflexión y el debate y conseguir romper el cerco de la indiferencia y de la insensibilidad sobre los problemas propios y ajenos. Lograr, en fin, una implicación emocional e intelectual en las situaciones problemáticas para posibilitar los cambios de pensamiento y de actitudes.

La función del teatro y de la expresión dramática ^{△▽}

«En el teatro se trata ahora de implicar a la gente en procesos, de hacerles participar. [...] Que la gente se pregunte ¿cómo me habría comportado en esa

situación? Y que le venga a las mentes que ellos son también fascistas potenciales si sobreviene una situación semejante».

Heiner Müller

En su dimensión antropológica el teatro es una manifestación ritual que plasma la necesidad del ser humano de contemplarse y de reflejarse e, igualmente, su anhelo de metamorfosis, de encarnar otros papeles distintos al propio. Constituye una herramienta exploratoria que nos proporciona conocimiento sobre nuestra realidad y reflexión sobre nosotros mismos. Mediante su ceremonial la persona se compone una imagen de sí y satisface la necesidad de mirarse. Es un espejo en el que nos vemos representados. Al contemplar en él determinadas conductas analizamos las propias por similitud, contraste o diferencia de manera nueva. Y en muchos casos, motiva un cambio de perspectiva, porque al vernos proyectados observamos la realidad desde otros ángulos. Personajes y situaciones nos describen nuestra propia realidad de forma no conocida o nos revelan la visión de los otros, cómo nos ven los demás.

Reflejo de nuestra propia imagen, es también escenario para conocer otras posibilidades. Vivimos una vida pobre, única. Imaginamos, sin embargo, todas las otras facetas que podríamos cumplir. El teatro nos ofrece la experiencia singular de acercarnos a otros papeles y a otras perspectivas, mediante la vivencia directa como espectadores o actores. En él se cumple lo que Ortega (1969, 495) llama nuestro «*destino metafórico*», porque «*el hombre se pasa la vida queriendo ser otro*».

En su esencia, tiene una naturaleza subversiva, «*el teatro es una rebelión contra el orden establecido*», afirma Duvignaud (1981, 519). A lo largo de la historia, ha sido perseguido, porque el poder siempre se defiende de lo que puede originar cambios, y temido por el peligro que supone su realización directa ante el pueblo. El verdadero teatro es el que no le da la espalda a la

vida y cumple una finalidad reveladora: la de escenificar los valores y aspiraciones de la comunidad y lo sustancial de la naturaleza humana, cuyos papeles desdibuja y desgasta la cotidianeidad. Hoy se acusa al teatro de hueco, conformista y carente de magia. En frase de Peter Brook (1973, 32):

«durante siglos los ritos órficos se transformaron en sesiones de gala, lenta e imperceptiblemente, el vino fue adulterado gota a gota... llegó el día en que el telón dejó de esconder sorpresas, en que no quisimos -o no necesitamos- ser niños de nuevo, en que la tosca magia cedió ante el sentido común más áspero»

y, paralelamente, se reclama recuperar su finalidad. Así, en el Día Mundial del Teatro 1997, Jeong Ok Kim, presidente del Instituto Internacional del Teatro, nos propone desoír los discursos de los expertos y de los políticos y escuchar la palabra de los artistas como denuncia de un mundo transformado en inhumano, respuesta al dogmatismo y la intolerancia y esperanza en un futuro más altruista y generoso.

El teatro no debería entrar en la escuela sin mantener esa vertiente transgresora: descubrimiento de lo que uno es en relación con su marco contextual pero también con el mundo global y aspiración a una humanidad igualitaria, libre y creadora. El análisis y comentario de textos y de espectáculos tienen que potenciar las capacidades de autocrítica y de crítica de la realidad. Por su parte, las actividades de expresión dramática, que son independientes del teatro, aunque usen muchos elementos de su lenguaje y código expresivo, constituyen una actividad interdisciplinar por excelencia y deberían enfocarse, como defiende Fernando Lucini (1996), para conseguir:

- Abrir al máximo la percepción, desarrollar las capacidades sensoriales y sensitivas para adquirir un tipo de presencia curiosa, interesada y crítica en todo lo que acontece alrededor.

- Instalarse en un espacio creativo donde las personas sean protagonistas y compañeros en una aventura común.

- Estimular la actividad expresiva como forma concreta de acción y de compromiso personal en la construcción solidaria de un mundo más humano.

En mi libro *Dramatización y teatro infantil* y trabajos posteriores he intentado desarrollar estos y otros aspectos, insistiendo en el que considero pilar de la pedagogía de la expresión dramática: el juego y su enorme potencial de aprendizaje creador. No puedo extenderme aquí sobre ello, tan solo constatar la necesaria desvinculación de las actividades dramáticas educativas con relación al arte teatral, a la interpretación, la representación y el espectáculo, y señalar, en este ámbito de la educación creadora, las originales aportaciones de Peter Slade, Arno Stern y José Miguel Castro.

Nos interesa destacar aquí que la expresión dramática implica a las personas en su totalidad y establece relaciones interpersonales activas, propicias para el encuentro y la comunicación. Es una ocasión privilegiada para el trabajo cooperativo y el impulso de actitudes morales básicas como el respeto, el diálogo y la participación responsable. El trabajo en grupo y, sobre todo, en equipo, fomenta la sociabilidad y hace que tomen conciencia de su posición entre los compañeros. Tienen la oportunidad de asentarla o de modificarla, iniciando cambios de comportamiento que el juego facilita. Desde muy pequeños, al realizar un proyecto en común, comprenden la importancia de cada tarea y la utilidad de respetar las reglas, han de conquistar un lugar sin invadir otros, aprenden a cooperar, desarrollan una conciencia colectiva... El paso voluntario del *mi* al *nuestro* es seguramente uno de sus aspectos más humanos, afectivos, perdurables y consistentemente educativos. La asunción de otros roles desempeña un papel decisivo en el crecimiento del juicio moral. Colocarse en un papel distinto a sí mismo es la postura que permite sopesar las exigencias de los demás contra las propias y ofrece una oportunidad, enriquecedora y viva, de confrontación de puntos de vista. La vertiente moral de las prácticas dramáticas podemos situarla también como hace Augusto Boal en su *«teatro del oprimido»* en que ofrece la posibilidad de sentir, pensar y ser

de maneras infinitamente más variadas que las que tenemos asignadas y comúnmente utilizamos. Nos sirve para conocernos mejor, ser más permeables y, tal vez, más dispuestos a la solidaridad.

Propuesta de actividades



No creo en las recetas, menos aún en los milagros, pienso que hacen falta procesos largos y coherentes y personas con mucha competencia y voluntad para conseguir la elaboración de juicios morales fundados y la adecuación de conductas coherentes. En este sentido, las propuestas que expongo a continuación, dirigidas a Primaria, Secundaria y Universidad, tienen, como no podía ser menos, un valor relativo, aunque pienso que muy útil en un programa diversificado de educación moral.

«¡Eh, amigo! Tú leer aquí»

Querido cabeza rapada:

Yo escribirte con palabras fáciles, para que tú comprender. Yo leer en periódico que tú ser «bestia», pero yo no creer. Yo creer que tú ser ignorante e ignorancia ser grande problema para todos. También para mí. Porque ignorante ser persona débil y persona débil tener miedo y el que tener miedo ser persona que hacerse agresiva y hacer «bonk» con bastón sobre cabeza de pobre hombre.

Yo querer decir esto: si tú pegar a un pobre hombre, tú no demostrar tu fuerza, tú demostrar tu debilidad y estupidez. Porque su cabeza rota no resolver tu problema.

Tu problema ser que tú vivir en suburbio de mierda,

sin trabajo o con trabajo de mierda. Tu problema ser que tú ser última rueda del carro. Y por eso tú querer volverte fuerte y tú tener razón. Pero nadie se vuelve fuerte pegando (cuarenta contra dos) a dos personas débiles. Si tú querer ser fuerte tú deber rebelarte a tu debilidad. Tú deber pensar. En tu cráneo afeitado haber cerebro. Tu cerebro necesita alimento, como tu estómago. Tú entonces intentar «hablar», «leer», y preguntarte por qué tú vivir vida de mierda. Esto es cultura. Y cultura ser fuerza para mejorar a las personas.

Yo saber: leer es muy cansado. Pensar ser aún más cansado. Mucho más cansado que gritar «negro de mierda» o «sucio judío». Gritar gilipolleces ser muy fácil. Todos ser capaces de insultar y odiar.

A mí no me importa nada si tú afeitarse cráneo o llevar botas militares: por mí tú poder ponerte alcachofa de sombrero y tatuar tus nalgas. A mí importar que tú respetar a ti mismo, tu cerebro y tu dignidad. Así tal vez tú aprender también a respetar a otras personas.

Si tú gritar «sucio judío», tú debes saber por lo menos qué es ser judío. Y si tú saber qué ser judío, tú probar a preguntarte qué tal si quemasen en hornos a tu madre, tu padre, tus hermanos, tus amigos, a ti mismo. Si tú empezar a hacer preguntas, tú empezar a vencer, preguntas ser como llave de coche: basta una para encender el motor y llegar lejos.

Yo, muy preocupado por ti (y también por las cabezas de los que quieres pegar). Yo preocupado porque el poder, cuando ver personas ignorantes, hace

dos cosas: meterte en la cárcel (y cárcel ser como un inmenso «bonk» sobre tu cabeza). O bien servirse de ti como esclavo, mandarte a pegar, torturar y quemar a otros, mientras él vive en buena casa, con buen coche y con buena tía. ¿Tú querer ser libre? Mantiene tu cráneo afeitado, pero aprende a amar a tu cerebro. La fuerza y el poder habitar ahí: dentro del coco, no sobre el coco. Ciao.

Colectivo No Violencia y Educación

Esta carta imaginaria a un «cabeza rapada», plena de fuerza expresiva y de aciertos en el tratamiento inteligente del tema desde varios puntos de vista, me parece muy interesante como estímulo motivador para abordar una tarea conceptual importante a lo largo de todo proceso de educación moral. Se trata de la «*clarificación de valores*». Mediante este procedimiento documental, tras cuya lectura se propone un cuestionario para la reflexión y el diálogo en grupo, un debate, una reescritura del texto... (Ortega, Mínguez y Gil, 1996, 69) o bien a partir del planteamiento de «*conflictos y dilemas morales*» (preferiblemente sobre acontecimientos cercanos y de su interés previo), se pretende que los alumnos realicen un proceso reflexivo para hacerse conscientes y responsables de aquello que valoran, aceptan o piensan, para llegar a establecer qué es lo correcto, dónde está lo justo o cuál es la forma de vida más adecuada. El mayor interés de estos métodos es que obligan a pensar, porque ponen el énfasis en la valoración de alternativas más que en destacar unos valores concretos. Hemos de partir de un principio de la psicología: cada individuo tiene su propio esquema mental, su propia manera de ver las cosas. Toda persona está ligada a sus esquemas formados por su experiencia particular y de acuerdo con sus valores. Además, ante cualquier fenómeno tiende a interpretarlo basándose en hechos que le parecen similares. Conclusión, en educación moral no es solo convencer, primero tienen que comprender.

Juegos de expresión cooperativos

Son juegos que favorecen la confianza, la desinhibición, el uso pleno del cuerpo, la autoestima y la alegría, la participación y la relación social positiva en actividades gratificantes que suponen avances personales y colectivos. Hay propuestas para estimular la percepción sensorial, aprenderse los nombres, establecer los primeros contactos físicos, potenciar la aceptación de todos... Son dinámicas lúdicas para conseguir el conocimiento, la comunicación y la colaboración en el seno del grupo. Con ellos, niños y mayores aprenden a jugar juntos y a cooperar.

Existen juegos tradicionales bien conocidos («La zapatilla por detrás», *vgr.*) y multitud de aportaciones modernas para todas las edades y situaciones (*Vid. bibliografía*). Como muestra, el denominado «*Refugio nuclear*» (Xares, X., 1992, 168-169):

1. *Objetivos:* Desarrollar estrategias cooperativas. Fomentar la solidaridad. Practicar la toma de decisiones.
2. *Definición del juego:* Consiste en evitar la «radioactividad» y en eliminar las «lanzaderas de misiles».
3. *Desarrollo:* Primeramente se delimitan las zonas de juego. Los refugios nucleares con aros y la zona de la lanzadera con un círculo grande trazado en el suelo. El juego consiste en evitar caer contaminados y en eliminar la lanzadera de misiles. Los jugadores deambulan por la zona de juego. A la señal de alarma deben meterse rápidamente en los refugios. Aquellos que no lo consigan o pisen el espacio exterior a cada uno de los aros-refugios quedan contaminados y deben ir a la zona de la lanzadera. Según va avanzando el juego se van eliminando refugios y ampliando el tiempo entre señal y señal de alarma para facilitar los intercambios. Cuando haya un mínimo de tres jugadores apresados en la zona de la lanzadera, pueden acordar coger el mensaje con la clave para eliminar los misiles, pero una vez leída tienen que actuar rápidamente. La clave, escrita en una ficha dice, por ejemplo: «Todos los jugadores debéis formar una cadena humana tumbados en el suelo rodeando la lanzadera». Los jugadores que están en la lanzadera deben salir rápidamente, reunir a todos los compañeros y formar la cadena humana.
4. *Características:*
 - 4.1. Número: Ilimitado. Pueden ser grupos numerosos.
 - 4.2. Edad: A partir de los 8 años.
 - 4.3. Tiempo: 10-20 minutos aproximadamente.
 - 4.4. Espacio: Zona amplia sin obstáculos.
5. *Materiales:* Aros o solo tizas para pintar el suelo.

6. *Evaluación:* Analizar el cambio de las primeras reacciones de salvarse individualmente a las estrategias finales en las que se deben establecer, para resolver el juego, estrategias cooperativas.

Juegos de roles

Los juegos de roles pretenden que los participantes vivan no sólo intelectualmente, sino también con los sentimientos y el cuerpo, las situaciones que se proponen. Sirven para la adquisición de distintas habilidades:

- comprender que los otros tienen también puntos de vista, quizás opuestos, pero con sus argumentos y motivos.
- relacionar y coordinar distintos elementos y perspectivas.
- controlar y relativizar el propio punto de vista.

Los temas son ilimitados. Se pueden proponer a partir de las posibilidades que ha abierto una actividad previa:

- un debate o diálogo sobre un problema. Por ejemplo: las relaciones padres-hijos adolescentes.
- un texto escrito. Sobre la defensa de la Naturaleza, el mensaje del jefe indio Seattle al Presidente de los Estados Unidos (1850), que adapta e ilustra Susan Jeffers en el hermoso libro «*Hermano Cielo, Hermana Águila*».
- un texto oral. En favor de la xenofilia y la interculturalidad, la canción «*Contamíname*» de Pedro Guerra.
- una película. Sobre la pena de muerte, «*El verdugo*» de Luis García Berlanga.

o bien plantear directamente el tema.

Hay que definir la situación problemática o el conflicto entre distintos personajes, individuales y grupales y el juego puede ser dirigido o con mucho campo para la improvisación. La *Fantasía del gato y el ratón*, un juego dirigido, resulta válido para todas las edades:

Objetivo: Este juego de roles permitirá a los alumnos ponerse en determinadas situaciones, analizar sus reacciones y tomar decisiones. Fomenta la idea de los derechos humanos, intenta concentrarse en la respuesta emocional individual y resulta útil para analizar las relaciones de agresión-sumisión y de poder.

Desarrollo: El grupo-clase se divide en parejas. El animador dirige la situación con su palabra:

- Cierra los ojos e imagina que sales de esta habitación y vas por un camino muy largo. Llegas a una casa vieja y abandonada. Entrás por un sendero y subes las escaleras de la entrada. Intentas abrir la puerta y esta se abre rechinando. Entrás y miras a tu alrededor, ves una habitación oscura.

- De súbito, empiezas sentir una sensación extraña en tu cuerpo. Tienes miedo. Sientes que menguas, más y más. Ahora eres tan alto como el pretil. Sigues menguando hasta que, al mirar hacia arriba, ves que el techo está muy alto, muy, muy lejano. Ahora eres del tamaño de un libro y sigues menguando.

- Algo más empieza a ocurrir. Notas que también cambias de forma. Tu nariz se alarga y el pelo empieza a cubrir tu cuerpo.

- Ahora andas sobre cuatro patas y te das cuenta de que te has transformado en un ratón.

- Miras alrededor de la habitación desde tu posición de ratón. Estás sentado en un rincón de la habitación y ves que la puerta se abre.

- Entra un gato. Se sienta y observa atentamente. Se yergue y, paso a paso, empieza a pasear por la habitación. Tú permaneces muy, muy quieto. Sientes cómo late tu corazón. Sientes tu respiración. No le quitas ojo al gato.

-De pronto, el gato te ve y se pone al acecho. Poco a poco, se va acercando. Justo cuando está delante de ti, encorva el lomo. ¿Qué estás sintiendo? ¿Qué elección tienes en este momento? ¿Qué decides hacer?

- Justo cuando el gato se dispone a saltar sobre ti, vuestros cuerpos empiezan a temblar. Sientes que estás transformándote de nuevo. En esta ocasión, estás haciéndote grande. El gato parece menguar y cambia de forma. Ves que el gato es de tu mismo tamaño y, acto seguido, es más y más pequeño.

- El gato se transforma en un ratón y tú en un gato. ¿Cómo te sientes ahora al ser más grande y no estar atrapado? ¿Cómo te mira el ratón? ¿Qué sientes? Decide lo que vas a hacer y hazlo. ¿Qué sientes?

- Ocurre nuevamente un fenómeno extraño; estás transformándote de nuevo. Eres más y más grande, hasta alcanzar tu propio tamaño. Ya eres tú de nuevo. Sales de la vieja casa y regresas a esta habitación. Abre los ojos y mira a tu alrededor.

Debate: Después de un coloquio abierto sobre las reacciones experimentadas en la situación imaginaria, se pueden utilizar las siguientes cuestiones para ampliar el contexto del debate:

- ¿Hay alguna similitud entre las relaciones «interpersonales», «intergrupos» e «internacionales»?

- ¿Qué ocurre en las relaciones de los individuos cuando existe una relación de poder?

- ¿Explotan las personas su posición de poder para alcanzar relaciones personales satisfactorias?

- ¿Hay equilibrio entre los elementos sumisos y los agresivos de una relación? ¿Cómo se puede alcanzar el equilibrio?

Las variantes son múltiples. También las técnicas y recursos. El uso de títeres, por ejemplo, puede ser un buen medio para la comprensión y la búsqueda de soluciones a un conflicto. Estos objetos de proyección y, a la vez, escudos de protección, ayudan a superar bloqueos y a manifestarse con más sinceridad ante uno mismo y ante los compañeros.

Lectura de textos dramáticos

La lectura de textos dramáticos tiene hoy poco arraigo en la escuela, sin embargo creo que puede ser muy gratificante. Es una actividad participativa y el esfuerzo de imaginación y de buena lectura que requiere vivifica los textos de manera singular. Los textos destinados a ser leídos han de poseer una gran calidad literaria. Es un hecho que en el repertorio del teatro infantil y juvenil no abundan, pero existen y podemos seleccionar algunas obras interesantes.

En todos los géneros, nuestra historia literaria es pródiga en textos, donde se expresan, por ejemplo, la intolerancia y, asimismo, la denuncia de la marginación. En el *Poema del Mio Cid*, el *Lazarillo* o Quevedo hay muestras de antisemitismo y de rechazo a los diferentes, mientras que el *Libro de Buen Amor* ilustra el mestizaje de culturas que se rompería trágicamente con la expulsión de los judíos. La poesía de Lorca es clásica en la defensa de la minoría gitana, como lo es la del cubano Nicolás Guillén en la de los negros antillanos. También la literatura dramática destinada a los niños y a los jóvenes transmite modelos culturales, valores, ejemplos y respuestas que los adultos dirigen a este público.

El teatro infantil tradicional, hasta la renovación que podríamos situar a partir del final de la década de los setenta, se caracteriza por su pedagogismo ostensible y sus mensajes evidentes y ultraconservadores. En esta primera y limitada historia del género, hay que apartar la figura del genial Valle Inclán que escribió una única obra en la que no faltan características suyas como la agudeza crítica para retratar la realidad política y social y el sarcasmo contra la

autoridad y el poder. La farsa de *La cabeza del dragón*, estrenada en 1909, a pesar de su antigüedad, mantiene su vigencia desde una óptica crítica y transformadora de la realidad. No ahorra ataques en la esfera política y social contra las clases altas, el parasitismo y la moral caduca del poderoso. Arremete contra la monarquía, la nobleza, la vida de la Corte, las instituciones y los políticos, los militares, etc., a quienes caricaturiza y acusa de ineptitud y corrupción. También denuncia con sarcástica mordacidad las malas condiciones de vida del pueblo español o la desatención a los más necesitados:

«¡Los viejos, los inútiles! [...] se ha dado una ley para que los automóviles los aplasten en las carreteras [...] Ha sido una ley muy sabia, que mereció el aplauso de toda la Corte. Así se hacen fuertes las razas. Tú es posible que no la halles bien, porque eres un sentimental».

(Escena Segunda, 104)

Años más tarde, otra figura alternativa excepcional en el panorama de nuestra postguerra prolongada, cuyos contenidos se ceñían estrechamente a la moral católica y al pensamiento de la derecha, es Lauro Olmo quien, quien a fines de los años sesenta, ofrece a los niños varias obras que plasman una distinta visión de la sociedad y mensajes comprometidos camuflados en el viejo disfraz de las fábulas. *Asamblea General* mantiene gran parte de su validez original por su alegato contra el trabajo alienante, la actitud de sumisión de los oprimidos y la utilización de la religión como encubridora de un poder tiránico. Asimismo, por su rotunda defensa de los débiles y de los ideales de justicia y de solidaridad entre los hombres.

Tras la muerte de Franco, la transición hacia la democracia abre el abanico de los temas, aunque se modifica menos de lo que debiera su tratamiento, que sigue siendo de un didactismo bastante elemental. Nuevos mensajes en torno

a los valores que reclama nuestra sociedad se abren paso. Entre ellos, podemos citar los siguientes:

- Aceptación de lo extraño y lo diferente en *Pelos azules* de Sánchez y Villegas.

- Lucha por la libertad y la democracia y condena de la publicidad engañosa de la televisión en *El gigante* de Luis Matilla:

«Nuestra maldita manía de no creernos que la Coca-Cola nos va a hacer más altos, ni el Kakolín campeones con sólo darle un trago a la botella».

- Denuncia de los falsos ídolos, la xenofobia, la especulación... en *Supertot* de Benet i Jornet.

- Gloria Fuertes condena la guerra y lanza proclamas pacifistas en clave de humor en *Las tres reinas magas: Melchora, Gaspara y Baltasara*. La cita que sigue a continuación recoge el ritmo de las onomatopeyas y el habitual gracejo de la poeta:

*«¡Ay, madre del amor hermoso,
qué viaje tan horroroso!
Entre la tos del camello
y el continuo triquitreo
-triquitraque, triquiteo-
entre sus jorobas me mareo».*

o contra los afanes expansionistas y en defensa de la convivencia de culturas en *Los pieles rojas no quieren hacer el indio* de Fernando Almena.

- Y otros variados mensajes concienciadores y reivindicativos. Entre ellos, la defensa de la naturaleza, uno de los temas que mayor interés ha suscitado en

los últimos años. Concretamente, sobre la necesidad de luchar contra la degradación del medio ambiente, la extinción de especies animales y la destrucción progresiva del ecosistema. Como ejemplo: *Historia de una cereza* de Miguel Pacheco, farsa escatológica excrementicia para expresar simbólicamente que nuestro planeta se esté convirtiendo en un basurero.

- Finalmente, el amor. Como en *Besos para la Bella Durmiente* de Alonso de Santos, un recipiente clásico en versión moderna para un tema eterno. Ejemplo claro de intertextualidad. El *hipotexto*, como se dice ahora, es el cuento maravilloso de los Hermanos Grimm recreado aquí en verso, espacio y tiempo mágicos del cuento de hadas; y, sobre esa fuente, el *hipertexto*, una nueva historia que combina la reivindicación de la ternura y de la poesía del brazo del humor y la caricatura.

Recepción de espectáculos

En el ámbito español y en todo el mundo, el teatro para niños y jóvenes ofrece ejemplos de compromiso con la realidad. Una modalidad es que el teatro sirva como regalo estético a las víctimas inocentes de guerras y conflictos, alimentados o abandonados por las grandes potencias. Así, las campañas de *Payasos sin Fronteras* en los campamentos de refugiados del Sahara o de la ex-Yugoslavia. Bajo el lema «*Ni un niño sin sonrisa*» de esta organización, la compañía cántabra *La Machina* congregó, por ejemplo, en la tímida primavera de la paz (1997), a 4.700 espectadores de las ciudades y pueblos devastados de Bosnia-Herzegovina. Otra modalidad con mayor raigambre es que el propio espectáculo teatral sea un documento de análisis y denuncia, ante el cual antes, durante y después de la representación, se proponen variadas actividades que suelen girar sobre cuatro puntos: Grado de aprobación o de desaprobación previa de los espectadores ante el mensaje de la obra, comprensión del simbolismo y de la dramaturgia utilizada, desarrollo de talleres de expresión para simular situaciones equivalentes e influencia inmediata de la obra sobre la actitud de los espectadores.

Las preocupaciones de nuestro tiempo se abordan con diferentes fórmulas. Así el tema ecológico: mediante la figura del contador de cuentos que va enlazando relatos de tradición oral con el elemento común de la Naturaleza en sus múltiples interrelaciones según hace *Fábula Teatro* en sus *Cuentos de la Naturaleza* (1995); bien a través de una dramaturgia predominantemente visual que cuenta una buena historia con recursos no verbales y marionetas como *Los Titiriteros de Binéfar* en *La Fábula de la raposa* (1996), o los montajes que optan por el *teatro de animación*, como los celebrados en el Parque del Retiro bajo la dirección de Juan Margallo con las obras de Luis Matilla, *El baile de las ballenas* y *El bosque fantástico* o en sala convencional, el espectáculo *Planeta Tierra* (1996) del grupo catalán *Arca*.

Con el *Lazarillo* (que une la dramaturgia de Michel Van Loo del Théâtre de La Guimbarde de Bruselas, adaptación de Luciano García Lorenzo y dirección de Carlos Herans), la compañía *Achiperre* (1996), sin concesiones a un público supuestamente menor, enseña mucho sobre la dificultad de vivir a través de la trayectoria de quien nada tiene y el fácil desvanecimiento de ciertos principios morales cuando el hambre acucia. Este aguafuerte expresivo de la España - más trágica que cómica- del siglo XVI subraya las causas sociales de la degradación del pícaro y muestra hoy la verdad de siempre: «*La miseria es mala consejera. Nada bueno se puede llevar a cabo con el estómago vacío*».

Para terminar, en la más pura tradición del *teatro documento* con propuesta didáctica incluida, tres espectáculos de gran calidad. *Opus Primun: un conte de guerra* de Hadi Kurik (1995), sobre el que se elaboró un completo dossier, coordinado por el profesor Tomás Motos, con información detallada, cronología y testimonios del conflicto yugoslavo, así como una serie de propuestas expresivas y de comprensión muy acertadas en una pedagogía de educación para la paz. *Mundopolis* estrenado con gran éxito en el *II Congreso de Educación para el Desarrollo* organizado por HEGOA (1996). Lo integran tres obras breves: «*Mientras miren*» de Ernesto Caballero, dirección de Helena Pimenta, «*El chinago*», adaptación y dirección de Carlos Panera del cuento de Jack London y «*Gulliver, comida rápida*» escrita y dirigida por Ramón Barea. A partir de ellas se trabaja la dicotomía bienestar-pobreza, la incomunicación

entre culturas, la miseria de la inmigración o la amenaza de un modelo hegemónico internacional. Y *Zapatos rojos* de *Teatro Paraíso*, una historia conmovedora que traslada al escenario la trágica situación de los *Niños y Niñas de la Calle* de Brasil, exponente de una problemática estremecedora que afecta a todo el Tercer Mundo. El texto de Tiziana Lucattini, la dramaturgia de Miguel Garrido y, muy especialmente, un buen trabajo interpretativo, sostenido en un diálogo dramático muy denso y de gran dureza, aunque no exento de humor y ternura, sirvió a la *Comisión Universidad y Solidaridad* de la Universidad de Cantabria para impulsar una campaña educativa y solidaria en los centros universitarios y de Secundaria que implicó a cientos de adolescentes y jóvenes estudiantes².

Aunque siempre existe el riesgo de la instrumentalización fácil o del testimonialismo estéril, el teatro puede ser eficaz para vincular la denuncia imprescindible con la seducción de espectáculos que convocan a las ideas y a las emociones. Y las actividades alrededor de ellos pueden resultar adecuadas para incentivar la reflexión y la solidaridad con el fin de rechazar los intereses y las políticas que causan y perpetúan los males denunciados y todas las injusticias.

En definitiva, mantener contra viento y marea la mirada alerta y el optimismo. Como escribe una joven universitaria:

«Deberíamos llevar siempre puestos los "zapatos rojos", significaría que a pesar de las dificultades todavía nos queda esa capacidad para soñar con posibles soluciones que algún día se convertirán en realidad y devolverán la sonrisa a tantos y tantos niños».

Bibliografía citada y consultada



- Almena, F., *Los pieles rojas no quieren hacer el indio*, Bruño, Madrid, 1990.
- Alonso de Santos, J. L., *Besos para la Bella Durmiente*, Castilla Ediciones, Col. Campo de Marte, Valladolid, 1994.
- Aranguren, José Luis L., *Ética de la felicidad y otros lenguajes*, Tecnos, Madrid, 1988.
- Bartolucci, Giuseppe, *El teatro de los niños*, Fontanella, Barcelona, 1975.
- Boal, Augusto, *200 ejercicios y juegos para el actor y para el no actor con ganas de decir algo a través del teatro*, Crisis, Buenos Aires, 1975.
- Brook, Peter, *El espacio vacío*, Península, Barcelona, 1973.
- Camps, Victoria, *Virtudes públicas*, Espasa Calpe, Madrid, 1990.
- *Los valores de la educación*, Alauda Anaya, Madrid, 1994.
- Cascón, P y Martín, C., *La alternativa del juego*, Colectivo «Educar para la paz», Torrelavega, 1986.
- Castro, José Miguel, «Introducción a la Semiología de la Expresión I y II», *Comunidad Educativa*, 241 y 242, abril y mayo 1997, pp. 36-41 y 43-49.
- Duvignaud, J., *Sociología del teatro*, Fondo de Cultura Económica, México, 1981.
- Fromm, Erich, *El miedo a libertad*, Paidós, Barcelona, 1980.
- Fuertes, G., *Las tres reinas magas: Melchora, Gaspara y Baltasara*, Escuela Española, Madrid, 1980.

González Lucini, Fernando, *Temas transversales y educación en valores*, Alauda, Madrid, 1993.

— *Temas transversales y áreas curriculares*, Alauda Anaya, Madrid, 1994.

— *Sueño, luego existo. Reflexiones para una pedagogía de la esperanza*, Alauda Anaya, Madrid, 1996.

HEGOA, *II Congreso de Educación para el Desarrollo. De la Transversalidad a la Educación Global*, Vitoria, 1996. Libro de Actas.

Jares, Xesus R., *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*, CCS, Madrid, 1992.

Jeffers, Susan, Hermano Cielo, *Hermana Águila*, José J. de Olañeta, Palma de Mallorca, 1993.

Kamii, Constance, «La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget», *Infancia y Aprendizaje*, n.º 18, 1982, pp. 3-32.

Martínez, Miquel y Puig, Josep M., *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Graó-ICE Universitat de Barcelona, 1991.

Matilla, Luis, *El gigante*, don Bosco, Col. Teatro Edebé, Barcelona, 1980.

— *Teatro para armar y desarmar: El baile de las ballenas y El bosque fantástico*, Espasa Calpe, Col. Austral Juvenil, Madrid, 1985.

Montero, Rosa, *El País*, 5 de noviembre, 1996.

Motos, Tomás (coord.), Dossier Didàctic 23. *Opus Primun: un conte de guerra*, de Hadi Kurik, Teatro de la Resistencia, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Valencia, 1995.

Olmo, Lauro, *Asamblea General*, Alborada, Col. La Locomotora, Madrid, 1988.

- Ortega y Gasset, José, *Idea del teatro, Obras Completas, Revista de Occidente*, Madrid, 1969.
- Ortega, Pedro, Mínguez, Ramón y Gil, Ramón, *Valores y educación*, Ariel, Barcelona, 1996.
- Pacheco, M., *Historia de una cereza*, Don Bosco, Barcelona, 1982.
- Reguero, Belén (coord.), *A Didáctica dos Dereitos dos Nenos e das Nenas*, Delegación de Educación do Excmo. Concello de Lugo, 1994.
- Reyzábal, M.^a Victoria y Sanz, Ana, *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*, Escuela Española, Madrid, 1995.
- Sánchez, F. I., Villegas, F. y Wolfgang, A., *Pelos azules*, Caja de Ahorros Popular, Col. Fuente Dorada, Valladolid, 1989.
- Savater, Fernando, *El valor de educar*, Ariel, Barcelona, 1997.
- Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos (APDH), *La alternativa del juego II (Juegos y dinámicas en educación para la paz)*, Madrid, 1990.
- *Manos cooperativas*, Madrid, 1993.
- *Educar en y para los Derechos Humanos. Dinámicas y actividades*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 1996.
- Slade, Peter, *Expresión dramática infantil*, Santillana, Madrid, 1978.
- Sopeña, Ángel, *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*, Crítica, Barcelona, 1994.
- Stern Arno, *Les enfants du Closlieu ou l'initiation au plusêtre*, Hommes et Groupes, Paris, 1989.

Tejerina, Isabel, *Estudio de los textos teatrales para niños*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, Santander, 1993.

— *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*, Siglo XXI, Madrid, 1994.

— «Juego dramático y educación creadora», Ponencia en las *Jornadas Internacionales Teatro y Niño*, Tolosa, 1996. Libro de Actas.

Tejerina Lobo, Isabel y Otras, «Dramatización y competencia comunicativa. Una investigación educativa en Secundaria», *Jornadas Escuela y Sociedad. Una mirada al futuro*, Ministerio de Educación y Ciencia y Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Cantabria, Santander, 1997. Libro de Actas.

Trilla, Jaume, *El profesor y los valores controvertidos*, Paidós, Barcelona, 1992.

Valle Inclán, Ramón M.^a del, *La cabeza del dragón*, Espasa-Calpe, Col. Austral, Madrid, 1982.

2010 - Reservados todos los derechos

Permitido el uso sin fines comerciales

[Facilitado por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes](#)

Sútese como [voluntario](#) o [donante](#) , para promover el crecimiento y la difusión de la [Biblioteca Virtual Universal](#) www.biblioteca.org.ar

Si se advierte algún tipo de error, o desea realizar alguna sugerencia le solicitamos visite el siguiente [enlace. www.biblioteca.org.ar/comentario](http://www.biblioteca.org.ar/comentario)

