

Fundamentos para la educación temprana en valores: de la comunicación a la participación mediante lo literario

Autor: Sampedro Pascual, Simón (Doctor Filología Hispánica, Profesor Didáctica de la Lengua y Literatura).
Público: Magisterio Educación Infantil y Primaria. **Materia:** Didáctica de la Literatura y valores. **Idioma:** Español.

Título: Fundamentos para la educación temprana en valores: de la comunicación a la participación mediante lo literario.

Resumen

La formación en valores es indisoluble a la persona social, lo que conduce a introducirlos en la educación en un proceso de asimilación paulatina. Como modelo de integración, los valores poseen una dimensión subjetiva y otra objetiva que, en el proceso pedagógico, puede condicionar su dirección y desarrollo. En ese marco, se propone la intervención desde lo literario como recurso por su capacidad formativa y transmisora de valores. La fusión de la narración con la dramatización, de la fábula y la representación, optimiza las potencialidades de ambas en busca de mayor participación y participación en la interiorización de los valores.

Palabras clave: comunicación, cuento, dramatización, educación, participación, valores.

Title: Fundamentals for early education in values: from communication to participation through the literary.

Abstract

Training in values is inseparable from the social person, which leads to a future in education in a process of gradual assimilation. As an integration model, the values that have a subjective dimension and an objective one that, in the pedagogical process, can condition its direction and development. In this framework, it offers the possibility of using it as a resource due to its formative capacity and transmitting values. The fusion of storytelling with dramatization, image and representation, optimizes the potential of both in search of greater participation and empowerment in the internalization of values.

Keywords: communication, story, dramatization, education, participation, values.

Recibido 2018-02-18; Aceptado 2018-02-23; Publicado 2018-03-25; Código PD: 093086

LA CONCEPCIÓN DE 'VALOR'

El concepto de valor ha sido definido como un ideal de realización personal, una creencia básica para interpretar el mundo y nuestra propia existencia. En tanto que construcciones por y para el ser humano, la mayoría de acepciones de 'valor' recogen una naturaleza progresiva donde la relación entre sujetos resulta fundamental. Los valores vendrían configurados como 'bienes morales' para conducir el comportamiento de las personas mediante la actitud y el cumplimiento consciente de lo normativo. En ese sentido, los valores son nucleares para la convivencia ya que, al configurar el comportamiento de las personas, sobre ellos se asienta y orienta la vida humana. Por tanto, resulta indispensable "reconocer la existencia de valores con respecto a los actos representativos de la conducta humana, esencialmente de la conducta moral."¹⁰

A ese primigenio carácter moral se añade, sin duda, la capacidad de los valores como organizadores de la personalidad en tanto herramientas indispensables para afrontar los problemas, diseñar acciones destinadas a su solución y dotar de la fuerza necesaria para llevarlos a la práctica.¹¹

Esta convergencia de lo moral y lo práctico en el concepto de 'valor' obliga, desde un punto de vista antropológico, a distinguir entre valores morales o de estimación ética, que responden a la dignidad e intimidad (verdad, justicia, honradez...); valores volitivos (compromiso, voluntad, decisión...); valores sociales (relaciones personales e institucionales); valores ecológicos; valores instrumentales (medios: coche, vivienda, medicina...); valores estéticos; valores trascendentes

¹⁰ Guevara *et al.*, 2007, p. 97.

¹¹ Gervilla Castillo, 1998, p. 411.

y religiosos...¹² Si todo valor es realizado como medida y meta a la vez, desde el propio ser humano y en un contexto, no pueden tener todos la misma importancia en un momento determinado de crecimiento personal. Por ello, más que detenernos en las susodichas clasificaciones de los valores, nos interesa cómo mostrar los valores y, por extensión, cómo se descubren; de ese modo, sí conviene señalar cómo se pueden separar *grosso modo* 'valores instalados', que son aquellos que ya existen y que la sociedad ya ha tomado como propios, y 'valores emergentes', que se están incorporando a la sociedad. Esta distinción de los valores resulta equiparable a la división en 'tradicionales', donde encontraríamos valores como, por ejemplo, el individualismo, la obediencia absoluta a los valores de la Iglesia, el dominio de la ejemplaridad, la división clasista de la sociedad, la superioridad masculina... Si estos tradicionales se equiparan con los 'instalados', entre aquellos que podríamos calificar como 'nuevos' estarían "el espíritu solidario, el cuestionamiento de la autoridad, las transformaciones del sistema social en busca de la igualdad, la libertad y la justicia social, la tolerancia, el respeto a lo diferente, la denuncia de contenidos sexistas, los valores ecológicos y pacifistas, la convivencia, la multiculturalidad, los valores para la ciudadanía, etc..."¹³

La realidad es que los valores emergentes se van generalizando hasta imponerse, pero esto no quiere decir que todos los valores emergentes sean correctos, sino que habrá que realizar una selección de posición en una escala de valores. Tal es la tarea de la sociedad, en primer lugar, y del educador en segundo término.

VALORES Y EDUCACIÓN

Como vemos, el valor es algo intrínseco al ser humano y las personas actúan de acuerdo con los valores que tienen interiorizados. Esa cualidad de los valores, como un elemento básico e indisoluble de la persona, sin duda obliga a introducirlos en el proceso educativo. La educación, desde las primeras edades, debe potenciar el desarrollo de todos los aspectos y dimensiones que conforman al ser humano; por ello, la indefectible unión entre valores y educación ha sido suficientemente señalada por distintos críticos.¹⁴

Aceptando la máxima kantiana de que "únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre"¹⁵, educación y asimilación de valores se equiparan en tanto proceso que nos convierte en seres humanos. De ese modo, la educación no sería sino la incorporación paulatina de valores y expresiones como 'educar en valores' resultan redundantes: "cuando hablamos de educación necesariamente nos referimos a los valores, a algo valioso que queremos que se produzca en los educandos. De otro modo, no habría acto *educativo*. Tendríamos, en todo caso, aprendizajes de 'algo', pero desde luego no estaríamos ante acciones educativas."¹⁶

Otra consideración necesaria resulta de las motivaciones que incorporan los valores a la educación ya que, por un lado, forman parte de los contenidos culturales que el educador ha de proporcionar al educando a fin de capacitarlo para vivir; pero, por otro lado, el propio educador necesita de valores como premisa racional para su actividad pedagógica.

El Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, asienta una educación a lo largo de la vida basada en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. El primero de ellos (*Aprender a conocer*) viene definido como un "tipo de aprendizaje, que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana."¹⁷ Es decir, viene a reafirmar la destacada cualidad en la configuración del 'valor' como medio y fin, como propiedad intrínseca al ser humano que permite aprender a comprender el mundo que nos rodea e interactuar con él. En otras palabras, la inserción de valores en educación no hace sino implementar los contenidos conceptuales en un proceso que parte de una conciencia ingenua para lograr una conciencia crítica.

¹² Para una completa exposición antropológica de los valores, ver Gervilla Castillo, 2000, pp. 48-50.

¹³ Bouché, 2003, p. 94.

¹⁴ Ver, por ejemplo, un estado de la cuestión en Bouché, 2003, pp. 99 y ss.

¹⁵ Kant, *Pedagogía*, p. 31

¹⁶ Ortega *et alii*, 1996, p. 9.

¹⁷ Delors, J., 1996, p. 92.

Los otros fundamentos serían ‘Aprender a hacer’, como competencia que capacite al individuo en el marco de las distintas experiencias sociales y/o profesionales, y ‘Aprender a vivir juntos’; es decir, los aspectos que la pedagogía constructivista equipara con los contenidos procedimentales y actitudinales respectivamente. Como vemos, en consonancia con las nuevas políticas pedagógicas, se trata de fomentar un aprendizaje significativo y globalizador que ofrezca oportunidades de descubrimiento y experimentación en todos los niveles. Para nuestro interés, en la interrelación entre educación y valores, debemos tener en cuenta aspectos como el ‘currículum oculto’, que influye en la formación de actitudes y valores de los alumnos. El ‘currículum oculto’ son todos los elementos que forman el contexto escolar, fundamental para establecer las características conductuales de las personas. En la fusión y complementariedad de los ámbitos familiares, entorno socio-cultural y escuela se establecen las características conductuales de las personas; en consecuencia, deben complementarse para asegurarnos una correcta educación.¹⁸

Entre los condicionantes para la enseñanza de valores, el profesor siempre ha estado condicionado por unos valores que se plasman en su forma de dar la clase, sus objetivos, actividades... Además, no basta con enseñar el concepto de, por ejemplo *solidaridad*, si no se refleja e interioriza en el día a día; los docentes deben participar del sistema de creencias y representaciones ideológicas de su entorno social más allá de sus propios valores. En ese sentido, evidentemente participamos de aquellas vinculados directamente con el hombre y contemplados en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre. No es lugar para abordar la cuestión relativa a la realidad dinámica o permanente, relativa o universal, subjetiva u objetiva, de los valores; sí interesa, señalar como valores predominantes en nuestra sociedad global y del conocimiento los señalados en el Informe para la UNESCO de J. Delors: Comprensión y tolerancia con la diferencia y el pluralismo, Solicitud hacia el otro, Solidaridad, Creatividad, Espíritu de empresa, Respeto por la igualdad de sexo, Apertura al cambio, Sentido de la responsabilidad en la protección al medio ambiente y en relación al desarrollo sostenible.¹⁹

Se observa que estos valores emergentes se relacionan con los nuevos postulados pedagógicos conectivistas, donde cobra gran relevancia no ya la obtención del conocimiento por sí mismo, sino saber buscarlo y saber transformarlo desde unas premisas humanas de cooperación y reconocimiento del otro. En el ámbito psicológico, ese concepto de empatía es fundamental durante la etapa temprana puesto que inician sus relaciones interpersonales, son capaces de reconocer al ‘otro’, de poder transferir y transformar; en suma, de comunicarnos y comprendernos. Según Goleman, uno de los padres de la inteligencia emocional, las personas dotadas de la aptitud de «comprender a los demás»: a) están atentas a las pistas emocionales y saben escuchar; b) muestran sensibilidad hacia los puntos de vista de los otros y los comprenden; c) brindan ayuda basada en la comprensión de las necesidades y sentimientos de los demás.

EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN EN/DE VALORES

La primera cuestión será establecer los límites, si existiesen, de ese ámbito comunicativo. De acuerdo con el currículo para la ordenación de la Educación Infantil: “Los valores educativos y los aprendizajes que se promueven desde la institución escolar llegan a integrarse sólidamente en la vida infantil cuando se produce continuidad entre el hogar y la escuela.”²⁰ En esta fase educativa, la comunicación es radical en todos los ámbitos experimentales, pues toda situación y contexto resulta generadora de ‘empatía’; su esencia radica en comprender y valorar las emociones ajenas, consiste en compartir intuitivamente con los demás sus sentimientos a través de gestos, tono de voz, expresión facial.... Dejar atrás la etapa egocéntrica al tiempo que siente afecciones por las personas de su entorno, resulta sin duda un momento crucial en su crecimiento y/o educación.

En cuanto a la Educación Primaria, la *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)* destaca los valores como algo esencial que debe permanecer en las aulas: “Detrás de los talentos de las personas están los valores que los vertebran, las actitudes que los impulsan, las competencias que los materializan y los conocimientos que los construyen.” (LOMCE, 2013, 97858).

Desde el punto de vista docente resulta fundamental advertir cómo a cada tipo de educación corresponde una concepción y práctica de la comunicación, para la educación en valores debemos tener presente que, a partir de los

¹⁸ Escámez, 1988, pp. 19-20.

¹⁹ Delors, *op. cit.*, p. 231.

²⁰ ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, p. 1036.

señalado anteriormente, se precisa una relación dinámica entre sujeto-objeto, conciencia-realidad, estimación-ideal. En consecuencia, Gervilla Castillo propone un conjunto de valores orientado a una educación integral, la educación del hombre completo, de todas y cada una de sus facultades y dimensiones. Para él, todo problema educativo es, en el fondo, un problema axiológico: si el valor radica en el hombre o fuera de él; es decir, si el hombre crea el valor o lo descubre:

Si los valores son subjetivos, la ecuación caminará cercana al significado etimológico de *educere*: sacar, extraer, dar a luz, etc. Y, en consecuencia, a un *modelo de desarrollo*, en el sentido teleológico de dentro a fuera, en el cual la educación se orienta a la estimulación de las potenciales del educando, hacia una educación no directiva, basada más en la libertad, autonomía, 'laissez faire' y creatividad.²¹

De ese modo, entendiendo el educando como sujeto, nos encontramos con un modelo comunicativo endógeno donde la educación enfatiza el proceso.²² Por el contrario, si los valores son objetivos:

la educación seguirá más los pasos del significado etimológico de *educare*, esto es, de conducir, guiar, orientar... conducentes a un *modelo directivo*, en el sentido teleológico de fuera hacia dentro, en el que se pretende llevar al sujeto hacia la meta valiosas previamente determinada. En este proceso, la autoridad, disciplina, instrucción y receptividad son aspectos connaturales al mismo.²³

Ahora, el modelo comunicativo es exógeno y el educando resulta objeto de una educación que pone énfasis en los contenidos jerárquicamente o en los efectos al modo conductista; en palabras del pedagogo Paulo Freire, informa pero no forma, se trata de una 'educación bancaria'.

Dado que los valores poseen una dimensión subjetiva y otra objetiva, o bien unos valores son objetivos y otros subjetivos, la educación seguirá los mismos pasos conducentes a un *modelo de integración* en el que, de modo ecléctico, se relaciona *educare* y *educere*, dirección y desarrollo. La fusión de ambos modelos responde a la exigencia comunicativa de los valores y al ideal de alcanzar mediante la educación un hombre completo. Este ideal ha sido una constante para la educación desde su origen; en ese sentido, vale recordar, por ejemplo, la pretensión de la Didáctica Magna de Comenio de "enseñar todo a todos", la meta rousseauiana de formación completa, el proyecto de la pedagogía marxista para la educación integral... Se trata de una educación problematizadora donde, como señalamos, el sujeto 'aprenda a aprender'; en ese sentido "su mayor carencia no está tanto en los datos y nociones que ignora, sino en los condicionamientos de su raciocinio no ejercitado que lo reducen sólo a lo que es capaz de percibir en su entorno inmediato, en lo contingente."²⁴ Veamos, a grandes rasgos, las potencialidades de lo literario para racionalizar esa contingencia.

COMUNICACIÓN EN VALORES EDUCATIVOS Y LITERATURA INFANTIL

En consonancia con el objetivo principal de la LOE (2006) respecto a las áreas de 2º ciclo de Educación Infantil, se busca contribuir en el desarrollo físico, afectivo, intelectual y social de los niños en estrecha cooperación con las familias. Además, se valora especialmente la importancia de la autonomía de los niños a la hora de utilizar los recursos disponibles en cada momento. Dado que la comprensión lectora se propone como fin a largo plazo y, a corto plazo, el desarrollo del gusto por la lectura, el hábito lector y la creatividad a partir de la imaginación, el área que se trabaja es *Lenguajes: comunicación y representación*. Así, se prepara desde etapas tempranas al alumno en su camino hacia la adquisición de una competencia comunicativa. En ese marco, lo literario emerge como elemento privilegiado por su propia naturaleza; cognitivamente, son muchos los autores que confirman que la literatura está presente desde los primeros días de vida del ser humano, que desde muy pequeños el niño participa con la literatura como juego, diversión o entretenimiento; sin duda, esto determina que el niño puede aprender y entender el funcionamiento del texto literario de manera involuntaria.

²¹ Gervilla Castillo, 2000, p. 40.

²² Para los modelos de educación a partir de la práctica comunicativa, ver Kaplún, pp. 17-19.

²³ Gervilla Castillo, 2000, p. 40.

²⁴ Kaplún, p. 51.

Dentro de las numerosas definiciones que podemos encontrar de ‘Literatura infantil’, señalamos aquella que responde a la cuestión de una manera global, entendiendo este concepto como aquella actividad donde “se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesan al niño”.²⁵

Esta definición es interesante porque recoge dos cuestiones fundamentales: el proceso de adquisición de la competencia lectora desde la oralidad (tener “como base la palabra”) y el desarrollo de la competencia literaria a partir de un aprendizaje significativo (“que interesan al niño”).

Lógicamente, para entender el proceso de aprendizaje de la lectura en los niños hay que conocer el desarrollo psicológico infantil, que parte de lo simple (percepción, sensación) hacia lo complejo (lenguaje, pensamiento, sentimientos), es decir de lo natural a lo social. Lo cierto es que el desarrollo de la imaginación del niño es ‘involuntaria’, y se manifiesta sobre todo a través de la construcción e imitación; es decir, del juego simbólico. A los tres años se nota una mayor presencia de este juego que llega a su punto álgido un año después. A los cinco años el animismo va desapareciendo mostrándose más realistas y, poco a poco, va desapareciendo de la vida del niño. La imaginación, como capacidad de crear imágenes mentales de experiencias y sensaciones vividas, evoca representaciones del pasado, presente o futuro. En ese sentido, la imaginación se presenta como esencial para el desarrollo de la creatividad, ya sea artística o científica. Como señalara Rodari, con el tiempo la literatura infantil va aprendiendo a “transformar la imaginación que consume en la imaginación que crea”. El mismo autor, sitúa la estimulación de la imaginación como tarea primordial del educador, indicando como clave docente para la formación del ‘hombre completo’ la relación entre tres factores: imaginación-juego-libro; mediante esa vinculación íntima se puede lograr que la literatura infantil: «no caiga sobre los niños como algo externo a ellos, o como una tarea fastidiosa, sino que, por el contrario, surja y viva con ellos para ayudarles a crear y a desarrollarse en un plano más elevado». ²⁶ Además, como ejemplo de escritores que, convirtiendo al lector en creador, se sitúan en ‘contacto directo’ con la imaginación infantil destaca a Andersen, Collodi o Lewis Carroll. ²⁷

Lejos de la condena sobre la presencia de la imaginación en la escuela, actualmente se acepta que, en parte, el progreso viene de lo irracional o imaginativo. La imaginación es algo universal y, en consecuencia, deben existir entornos que la favorezcan; cuando la imaginación se pone a trabajar crea ideas nuevas y valiosas, lo que llamamos creatividad. En ese sentido, Ken Robinson se ha erigido recientemente como principal crítico de aquella escuela tradicional que, desde una motivación exógena al alumnado, acaba con la imaginación a pesar de ser esta un factor más del desarrollo cognitivo del niño. Aceptando que la creatividad se aprende igual que se aprende a leer, la literatura infantil es aquella que permite al niño imaginar, crear, enriquecerse personalmente, conocer su entorno social y cultural, teniendo como protagonista de la historia al alumno reflejando emociones y experiencias; es decir, participando.

Desde la premisa de que la literatura infantil responde a las necesidades íntimas del niño, respuesta que se traduce en la inclinación que el niño muestra por ella, Juan Cervera aplica el modelo de evolución de Piaget para establecer un paralelismo con la literatura infantil en tres diferentes estadios según la evolución psicológica hasta los doce años. ²⁸ La primera etapa, hasta los dos años, se corresponde con el estadio sensoriomotor y la comprensión de historias sencillas a partir de los ocho meses (período de la inteligencia práctica). Durante el estadio preoperacional (desde los dos a los siete años), el egocentrismo condiciona los procesos simbólicos; la capacidad simbólica y de imitación diferida se manifiesta en los juegos dramáticos espontáneos en el hogar con continuidad en los juegos dramáticos escolares. El pensamiento animista lo inclina hacia relatos con personificaciones y antropomorfismos donde los protagonistas son admirados; se trata del período del cuento maravilloso tradicional y de contenido existencial.

El tercer estadio, de las operaciones concretas, se completa a los doce años; ahora, el niño puede operar lógicamente aunque los límites entre fantasía y realidad no están completamente delimitados. Socialmente, del egocentrismo pasa al sociocentrismo y al interés por el grupo; su influencia por modelos y curiosidad se interrelacionan con la ampliación de su mundo. En lo literario, los cuentos fantásticos conviven con los relatos de aventuras, sus propias creaciones y la dramatización.

²⁵ Cervera, Juan, 1991, p.11.

²⁶ Rodari, 1977, p. 30.

²⁷ Rodari, 2004.

²⁸ Cervera, 1984, pp. 56-62.

Como vemos, la literatura infantil supone un formato privilegiado para la transmisión de valores desde su función lúdica y creativa, pues estimula el pensamiento y ayuda a comprender el mundo que les rodea ampliando el universo intelectual, artístico, lingüístico, social, imaginativo y afectivo del niño. Se trata, sin duda, de funciones perfectamente relacionadas con el objetivo principal de la LOE (2006) respecto a las áreas de 2º ciclo de Educación Infantil. En relación con los objetivos del área Lenguajes: comunicación y representación, se encuentran las distintas capacidades para desarrollar: a) Experimentar y expresarse utilizando los distintos lenguajes para representar situaciones, vivencias, necesidades y elementos del entorno y provocar efectos estéticos, mostrando interés y disfrute. b) Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, y valorar la lengua oral como un medio de regulación de la conducta personal y de la convivencia. c) Comprender las intenciones comunicativas, familiarizándose con las normas que rigen los intercambios comunicativos y adoptando una actitud favorable hacia la comunicación. d) Acercarse a las producciones de tradición cultural. Comprender, recitar, contar y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos. e) Desarrollar la curiosidad y la creatividad interaccionando con producciones plásticas, audiovisuales y tecnológicas, teatrales, musicales o danzas, mediante el empleo de técnicas diversas. f) Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.

Además, a partir de la inextricable comunión entre lo literario y el desarrollo sociocognitivo del ser humano, debemos reconocer que la literatura infantil ejerce pedagogía por ella misma, que el propio fenómeno literario encierra las formas y procedimientos para educar al niño. Obviamente, desde un punto de vista pedagógico, tales procedimientos, precisamente por operar independientemente, deben ser objeto de interés por parte del educador. Al mismo tiempo, utilizar lo literario con fines didácticos inmediatos puede pervertir la lectura a mera instrumentalización, agotando así su potencialidad. Es precisamente esa realidad la que está detrás de la advertencia de Bruno Bettelheim: “cuando hablamos de comprensión intelectual del significado de un cuento de hadas, debemos recalcar que no se trata en absoluto de contar cuentos con intenciones didácticas”.²⁹ Esta afirmación sobre la literatura infantil esconde una primacía de lo pedagógico sobre lo didáctico, cuestión que debe resolverse retomando el comentado concepto de aprendizaje global e integral; es decir, integrando pedagógicamente la lectura en la cotidianeidad del discente:

La literatura infantil en la escuela, mejor que cualquier otro procedimiento, puede despertar afición a la lectura. Una diferencia importante entre los niños que aprenden a leer únicamente en la escuela y los que aprenden a leer fuera de ella es que los del primer grupo aprenden a descifrar y reconocer palabras en textos sin contenido significativo que degradan la inteligencia del pequeño, mientras que los del segundo grupo aprenden a leer con textos que les fascinan.³⁰

Si entendemos la literatura como recurso en sí mismo, la forma óptima de integrar la lectura en la vida diaria no será sino desde la propia capacidad imaginativa del niño.

IMAGINAR Y PARTICIPAR EN VALORES: NARRACIÓN Y REPRESENTACIÓN

El cuento es un recurso muy utilizado en el aula de Educación Infantil por su capacidad formativa como trasmisora de valores. Además, el cuento tiene un carácter lúdico al tiempo que potencia la imaginación, creatividad, socialización... Lo cierto es que desde el estado del bienestar nuestra sociedad globalizada tiene interiorizada la premisa de que

La escuela y sus aulas se convierten en una excelente oportunidad de educar para la paz, al enseñar y promover los valores que fortalecen el respeto a la dignidad de la persona y sus derechos inalienables, y es por esto que se presta especial atención al proceso de socialización que ocurre entre todos los miembros de la comunidad educativa, y se pretende orientar la formación de los niños y jóvenes hacia los valores y actitudes que posibiliten un desarrollo social más justo y equitativo.³¹

En cualquier caso, educar en valores no es una tarea fácil, aunque existen diferentes recursos, como los cuentos, que nos pueden servir de ayuda ya que los protagonistas aprenden una lección en forma de moraleja. Si bien existen cuentos cuya intención es favorecer una educación en valores de manera directa, como por ejemplo la colección *Cuentos para*

²⁹ Bettelheim, 1977, p. 217.

³⁰ Bettelheim y Zelan, 1982, p. 19.

³¹ Garza y Patiño, 2000, p. 44.

sentir de Begoña Ibarrola. Este libro, en cada uno de sus capítulos, aborda determinadas emociones y sentimientos, a través de los diferentes cuentos, y contribuye de esta forma a la interiorización de unos determinados valores. Además incluye una serie de propuestas de reflexión que se pueden utilizar al terminar la lectura.

Formalmente, los cuentos o fábulas presentan un argumento lógico y sencillo para conformar una trama fácil de recordar; de ese modo, se accede fácilmente a los valores indirectos expuestos en la historia. Los cuentos manifiestan los valores desde diversas perspectivas: presentados explícitamente o de forma implícita literalmente en el texto o en actitudes de los personajes.³² A través de la narración de los cuentos se expresan valores que favorezcan la formación integral de la educación del niño; si, además, se acompaña de la representación, se multiplica la condición de protagonista del alumno dentro del cuento ya que ellos actúan de manera íntegra en la misma historia. La representación del relato, tiene como finalidad la contribución al desarrollo físico, afectivo, intelectual, moral y social de los niños.

No olvidemos que en la dramatización se mezclan gesto y palabra; es decir, expresión corporal y expresión oral. Además, la distinción entre narración y representación es importante porque se activan herramientas cognitivas diferentes; tengamos en cuenta las habilidades comunicativas de comprensión que entran en juego distan entre sí cuando se pone en marcha el oído (narración) acompañado o no de la vista (representación).

Por otro lado, la dramatización contribuye al desarrollo interpersonal e intrapersonal y permite a los alumnos 'vivir' un mundo de aventuras, fantasía, imaginación y descubrimientos.³³ En el desarrollo interpersonal entre en juego valores como aprender a convivir, a ser empático, tolerante, solidario, aprender a valorar a los que son diferentes, valorar la amistad como fuente de felicidad, aprender a compartir, a resolver conflictos de forma pacífica... Respecto a los valores intrapersonales, cabe destacar: aprender a quererse y a pensar sobre uno mismo, analizar el propio comportamiento y valorar las consecuencias que se derivan de él, actuar con responsabilidad, tomar decisiones, ser constante...

Además, autores han destacado la dramatización infantil como una herramienta útil para la expresión libre del discente y, desde la perspectiva del docente, aprender también cómo los alumnos ven las cosas, cómo razonan y qué piensan de su entorno. Este aspecto guarda relación con el tercer grupo de valores, los ambientales: aprender a ser responsables con el entorno, a respetar el medio ambiente, aprender a embellecer el planeta y cuidar de nuestra gran casa común...³⁴

El objetivo primordial es que los niños y niñas sean capaces de comunicarse con los demás a través de la expresión de un sentimiento. Además, debe ser tratado como un objetivo educativo, puesto que se debe enseñar a jugar como contenido, ya que son muchos los aprendizajes que se consiguen a través de actividades lúdicas.

En suma, la fusión de la narración con la dramatización, de la fábula y la representación, no puede sino multiplicar y optimizar las capacidades de ambas para la transmisión de valores. Al niño los cuentos fantásticos le "ayudan a descubrir su identidad y vocación, sugiriéndole también que experiencias necesitan para desarrollar su carácter"³⁵, mientras que la dramatización "conecta al alumnado con el mundo del arte y le abre las puertas de la sensibilidad estética, de la reflexión, de la capacidad de emocionarse, reírse y llorar, de comprender diferentes visiones y realidades de la vida y del mundo. Al mismo tiempo que invita a los niños al pensamiento y a la reflexión."³⁶

Actualmente, la dramatización es considerada como una herramienta indispensable para favorecer el desarrollo integral del niño en tanto que 'proceso de transformación'. Las recientes propuestas al respecto tienen como punto de partida la capacidad de la dramatización como herramienta comunicativa donde se expresan emociones e imitan actitudes. La importancia para el ser humano de la capacidad imitativa sin duda ha encontrado una herramienta en la dramatización. Lo fundamental es que en nuestros primeros años de vida esa capacidad imitativa se revela como un fenómeno innato. Evidentemente, no podemos exigir a los niños que 'actúen' pero sí podremos potenciar esas virtudes

³² Rebolledo, 2012, pp. 3-6.

³³ Ver, por ejemplo, Slade, 1978.

³⁴ Ver, por ejemplo, Delgado, 2011.

³⁵ Bettelheim, 1977, p. 30.

³⁶ Reina Ruiz, 2009, p. 4.

innatas acentuando el uso de la expresión y comunicación; de ese modo, al aumentar sus posibilidades interpretativas (suyas y hacia los demás) tendrán mayor conocimiento y dominio de sí mismos.³⁷

Junto a la capacidad imitativa, a estas edades predomina el juego simbólico, base de la dramatización infantil.³⁸ En realidad, la expresión dramática está enmarcada en el juego de simular-disimular y lo lúdico forma parte del trabajo en el aula en estas edades donde debe prevalecer la libertad de expresión, espontaneidad y naturalidad que, en realidad, caracteriza al juego dramático. El juego de la simulación-disimulación conduce a reflexiones éticas puesto que no es lo mismo enseñar a un niño a “no decir quién es” u ‘ocultarse’ (disimular) que capacitarlo para ‘decir que es como no es’ (simular).

Sin duda, la dramatización infantil engloba aspectos relacionados con la comprensión y expresión lingüística, corporal, y plástica. Es decir, resulta aprovechable a la hora tanto de potenciar un aspecto concreto como de poner en marcha todos los mecanismos de los susodichos lenguajes. De ese modo, la dramatización puede entenderse, en primer lugar, como una técnica donde se complementan los sistemas comunicativos.

Además, como señala Delgado³⁹, la dramatización supone una representación de acciones tanto reales o imaginarias; por ello, se trata de un ejercicio con repercusión psíquica y cognitiva para entendernos con el mundo. En consecuencia, será fundamental el contenido de dicho proceso representativo y, sobre todo, la participación en tanto valor en sí mismo.

La necesidad de participar en la integración de valores encuentra una correspondencia pedagógica en la Escalera de Participación generada por Roger Hart, que determina las características de los diversos niveles o grados de participación. Mediante esta escalera, versión adaptada por el citado autor para UNICEF, el docente puede saber hasta qué punto está promoviendo un verdadero proceso de participación:



En el tramo de la no-participación encontramos tres niveles: 1) Manipulación, donde se proponen actividades pero para lograr fines que el docente ha previamente decidido; 2) Decoración: la decisión de actividades a realizar no cuenta con voz

³⁷ Para profundizar en la expresión a través del teatro en el aula de Educación Infantil, ver Renault y Vialaret, 1994.

³⁸ Reina, 2009, p. 1.

³⁹ Delgado, 2011, pp. 382-392.

ni voto del grupo; 3) Participación simbólica (*tokenismo*): bajo una apariencia de participación real, no se tiene pero en cuenta lo que dicen, ni se actúa sobre lo que proponen.

Para valorar el tramo de la participación, además de la escalera de Hart disponemos del modelo, más conocido y aplicado, “Los Caminos hacia la Participación” de Shier.⁴⁰ Este diagrama menciona varios niveles de participación, donde cada nivel implica un mayor grado de empoderamiento:

1. Se escuchan a los niños y niñas.
2. Se les apoya para que expresen sus opiniones.
3. Se toman en cuenta sus opiniones.
4. Se les involucran en procesos de toma de decisiones.
5. Los niños y niñas comparten el poder y responsabilidad para la toma de decisiones.

La novedad de este modelo es que en cada nivel de participación, individuos y organizaciones pueden tener grados diferentes de compromiso con el proceso de empoderamiento. El modelo identifica tres etapas correspondientes a cada nivel de participación: Aperturas, Oportunidades y Obligaciones.

En su relación con la transmisión de valores, debemos tener en cuenta que, al aumentar el nivel de empoderamiento, el rol de la persona adulta se desplaza a funciones de facilitador, coordinador, protector... según las necesidades de la edad en los discentes. En el caso de la participación infantil, y en estrecha relación con los valores, disponemos de unos parámetros divulgados por la Alianza Internacional *Save the Children* (2005), movimiento independiente para la infancia más grande del mundo, está formada por miembros en 27 países y cuenta con programas operacionales en más de 100 países. Dentro de sus publicaciones, encontramos “Estándares para la Participación de la Niñez”, informe donde, además de definir los siete estándares, encamina para el cumplimiento de tales principios rectores en la comunicación participativa con los niños. En los Estándares para la Participación de la Niñez propuestos por este organismo se identifican siete áreas de calidad:

1. Un enfoque ético: transparencia, honestidad y responsabilidad.
2. La participación de la niñez es voluntaria, apropiada y relevante.
3. Un entorno favorecedor y amigable para la niñez.
4. Igualdad de oportunidades.
5. El personal trabaja con efectividad y confianza.
6. La participación promueve la seguridad y protección de la niñez.
7. Asegurar el seguimiento y la evaluación.

⁴⁰ Shier, H., 2001, pp. 107-117.

Bibliografía

- Bettelheim, Bruno, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica, 1977.
- Bettelheim, B. y Zelan, K., *Aprender a leer*, Barcelona, Grijalbo, 1982.
- Bouché Peris, Jean Henri, *Educación para un nuevo espacio humano (perspectivas desde la antropología de la educación)*, Dykinson, 2003.
- Cervera, Juan, *La literatura infantil en la educación básica*, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1984.
- —, *Teoría de la literatura infantil*, Bilbao, Mensajero, 1991.
- Delgado Carrasco, M.E., “La dramatización, recurso didáctico En Educación Infantil”, en *Revista Pedagogía Magna*, 2011, nº15 (2), pp. 382-392.
- Delors, J., “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España, Santillana/UNESCO, 1996, pp. 91-103.
- Escámez, Sánchez, J., “Teoría Pedagógica y el Progreso Educativo”, en *La Calidad de los Centros Educativos*, Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía, Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert, 1988, pp. 17-35.
- Freire, Paulo, *La Educación como Práctica de la Libertad*, Tierra Nueva, Montevideo, 1969.
- Garza, T. J. y Patiño, G. S., *Educación en Valores*, México, ed. Trillas, 2000.
- Gervilla Castillo, Enrique, “Educación y valores”, *Revista Española de Pedagogía*, 1998, nº 34, pp. 399-426.
- —, “Un modelo axiológico de educación integral”, *Revista española de pedagogía*, nº 215, 2000, pp. 39-58.
- Guevara, Berta, Zambrano de Guerreño, A. y Evies, A., “¿Para qué educar en valores?”, en *Educación en valores*, 2007, nº 7, pp. 96-106.
- Hart, Roger, *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*, Ensayos Innocenti, nº 4, UNICEF, 1993.
- Ibarrola, Begoña, *Cuentos para sentir: educar las emociones*, Madrid, SM, 2003.
- Kant, *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983.
- Kaplún, Mario, *Una pedagogía de la comunicación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1998.
- Moreno, V. (1993). *El deseo de leer*. Propuestas creativas para despertar el gusto por la lectura. Pamplona-Iruña: Pamiela Pedagogía.
- Ortega, Pedro, Mínguez, Ramón, y Gil, Ramón, *Valores y educación*, Ariel, 1996.
- Rebolledo, R. C., “El papel del cuento en Educación Infantil”, en *Revista Digital del Portal de Educación*, 2012, nº 8, 3-6.
- Reina Ruiz, “El teatro infantil”, en *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 2009, 15, pp. 1-13.
- Renoult N. y B. y Vialaret, C., *Dramatización infantil. Expresarse a través del teatro*, Madrid, Narcea, 1994.
- Rodari, Gianni, “Un juguete llamado libro”, *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 36, 1977, pp. 28-31.
- —, “La imaginación en literatura infantil”, en *Imaginaria*, nº 125, marzo 2004.
- <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari.htm>
- Shier, Harry, “Los caminos hacia la Participación: Aperturas, Oportunidades y Obligaciones”, *Children&Society*, Vol. 15, 2001, pp. 107-117.
- Slade, Peter, *Expresión dramática infantil*, Madrid, Santillana, 1978.
- VV. AA., Alianza Internacional Save the Children, *Estándares para la Participación de la Niñez*, 2005, <http://www.iin.oea.org/boletines/boletin2/publications%20pdf/estandares.pdf>