

Técnicas para trabajar la competencia comunicativa en el aula

1. Autoconocimiento y clarificación de valores

Son un conjunto de técnicas que tienen como objetivo el conocimiento y la formación de la propia identidad; su principal característica es el hecho de que son reflexivas e introspectivas, y en muchas ocasiones, de trabajo individual, aunque pueden ser expuestas ante otras personas.

Afectan a tres áreas de la persona:

- . cognitiva
- . conductual
- . afectiva

En última instancia, se trata de un conjunto de técnicas que ayudan a que el alumnado realice un proceso de reflexión, haciéndose consciente y responsable de aquello que valora, acepta o piensa. El proceso a través del cual se llega a la clarificación de valores se llama *proceso de valoración*, que se compone de tres fases: selección, estimación y actuación.

La *selección de valores* es un proceso cognitivo que requiere hacerse con total libertad, que se haga después de considerar varias alternativas y que se hayan considerado las consecuencias de cada elección.

La *estimación de valores* está relacionada con el ámbito afectivo, y supone el hecho de estar cómodos con la elección realizada, y que estemos dispuestos a defenderla públicamente.

La *actuación* está relacionada con el ámbito conductual; el sujeto deberá actuar de acuerdo con la elección realizada y generalizar dicha elección en el modo de vida.

Existen varios tipos de técnicas de clarificación de valores:

1.1. FRASES INACABADAS

Resultan útiles para iniciar una primera aproximación a un tema. Se trata de una técnica individual que consiste en presentar una lista de frases inacabadas o preguntas que obligan a la persona a definirse. No es necesario que después se digan en voz alta, aunque cada uno/a puede hacerlo si quiere (no puede olvidarse que el diálogo interior es a veces tan útil e importante como el que tiene lugar entre varias personas). El tiempo que se dé para completar estas frases debe ser breve, para posibilitar la espontaneidad y la sinceridad en las respuestas.

La tarea docente (frases inacabadas para el profesorado)*

- *Si me disgusta la actuación del director de mi Centro, entonces.....*
- *Cuando mis alumnos/as hablan groseramente de otro profesor/a...*
- *Lo más importante en mi vida profesional es...*
- *Si dos de mis colegas se han enfrentado y están enojados, yo...*
- *Pienso que el centro educativo es un lugar donde debo potenciar...*
- *Creo que a través de la educación podré...*
- *Cuando doy mi opinión a mis alumnos/as me siento...*
- *Si mi colega pierde un libro que le presté, yo...*
- *¿Existe algún tema del cual no compartirías tu opinión con tus colegas? ¿Por qué?*

Pensar en nuestros amigos/as (Frases inacabadas para el alumnado)

- *Tengo..... amigos y amigas*
- *Un buen amigo/a nunca haría...*
- *Con un amigo/a se puede.....*
- *Con un amigo/a discuto por cosas como....*
- *Mis amigos/as y yo nos perecemos en.....*
- *La relación con mis amigos/as es.....*
- *Pero también podría ser....*
- *Mis amigos/as y yo no nos ponemos de acuerdo cuando...*
- *Para arreglarlo tendríamos que....*
- *Mis amigos/as piensan que yo soy.....*

* Tomado de BUXARRAIS, R.M.: *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao, Desclee, 1997.

CÓMO REDACTAR FRASES INACABADAS:

- . Aunque se pueden utilizar los condicionales, no es conveniente abusar de ellos
- . Las frases no deben ser ni excesivamente abiertas ni tampoco demasiado cerradas
- . Las frases no pueden ser demasiado largas, ya que se perdería el sentido de la inmediatez en la respuesta.

APLICACIÓN EN EL AULA

La primera condición necesaria para la aplicación de esta técnica es la motivación del alumnado, por lo que el profesorado debe aclarar antes el provecho que se puede sacar de un proceso de reflexión de este tipo.

Por otra parte, al ser una técnica más bien individual, se requiere en el aula un cierto clima de silencio.

Se puede realizar una puesta en común, pero siempre ha de ser libre y voluntaria, en la que solo participe quien lo desee; por parte del resto del grupo, ha de reclamarse respeto y aceptación, tanto de la persona como de sus respuestas.

También puede resultar interesante, una vez acabada ésta, plantear un diálogo acerca del propio desarrollo de la dinámica: si ha resultado fácil o difícil, si se cree útil, si ha gustado, cómo se han sentido mientras realizaban el ejercicio, etc.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Para evaluar la actividad, el profesorado puede observar y reflexionar acerca de si el contenido de las frases fue bien entendido, si durante la realización el alumnado estaba motivado e interesado, si hizo preguntas o comentarios y el sentido de éstos, si hubo alguna reticencia por parte de alguna persona, etc.

1.2. Barómetro de valores*

Con el barómetro de valores, los/as jugadores/as podrán experimentar espacialmente y de un modo dinámico lo que les une y lo que les separa, practicando la escucha activa y respetando la opinión de los/as demás, a la vez que aprovechan lo que éstos/as digan para conformar, y en su caso modificar, los propios valores.

Tiempo aproximado: entre 45 y 60 minutos

Participantes: a partir de 12-13 años

Desarrollo de la dinámica: La persona moderadora se sitúa en el centro de la sala, y todos los/as participantes en una fila frente a ella, que les explica el juego:

- . El juego comenzará cuando la persona moderadora emita un juicio de valor
- . No puede haber actitudes neutrales, todo el mundo ha de tomar postura
- . La toma de postura supone un desplazamiento en el espacio: a mayor acuerdo o desacuerdo con el juicio de valor emitido, mayor separación de la línea central (cada postura está representada a un lado de esta línea)
- . A continuación, permaneciendo cada cual en el lugar en que se situó, tiene lugar un debate, en el que la persona que modera no tomará parte
- . Cada participante puede cambiar su posición en función de las intervenciones y de los argumentos de los demás.

EJEMPLOS DE CUESTIONES A ABORDAR EN UN BARÓMETRO DE VALORES:

- La violencia está dentro del ser humano
- Para resolver determinados conflictos, a veces, sobran las palabras
- A las personas que son diferentes que yo, mejor ni me acerco

* Trabajo por grupos:

Reunidos/as en grupos en función de la coincidencia por niveles o por asignaturas, pueden pensarse cuestiones y juicios de valor para desarrollar una dinámica de barómetro de valores en el aula.

* JARES, X.: *Técnicas e xogos cooperativos para todas as idades*. Vigo, Vía Láctea, 1989.

JUDSON, S: *Aprendiendo a resolver conflictos*. Barcelona, Lerna, 1986.

CASCÓN; BERISTAIN: *La alternativa del juego*. Santander, edición de los autores.

2. El valor del diálogo: la viñeta de los burros

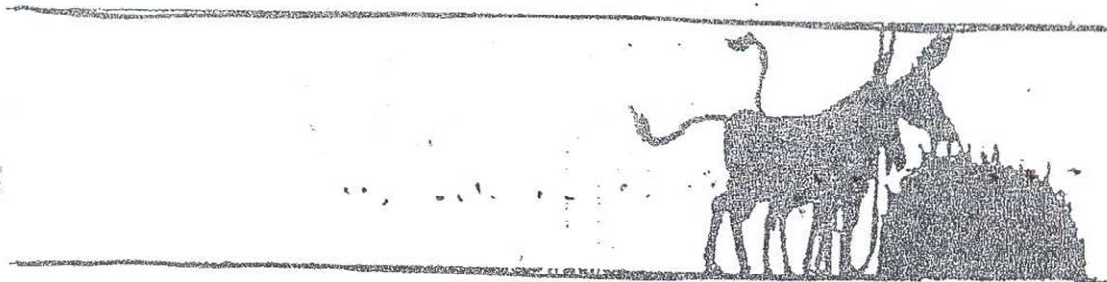
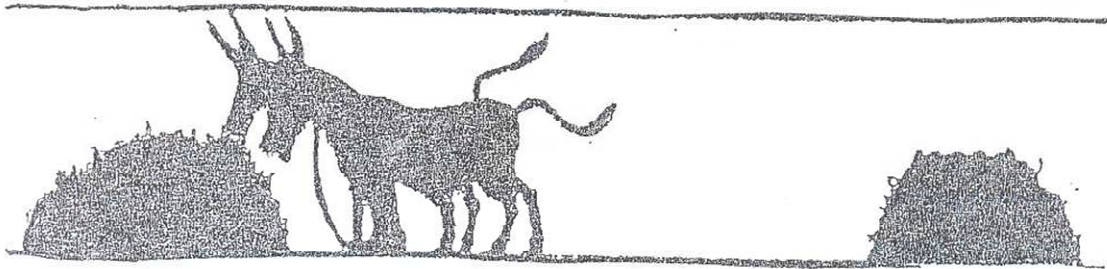
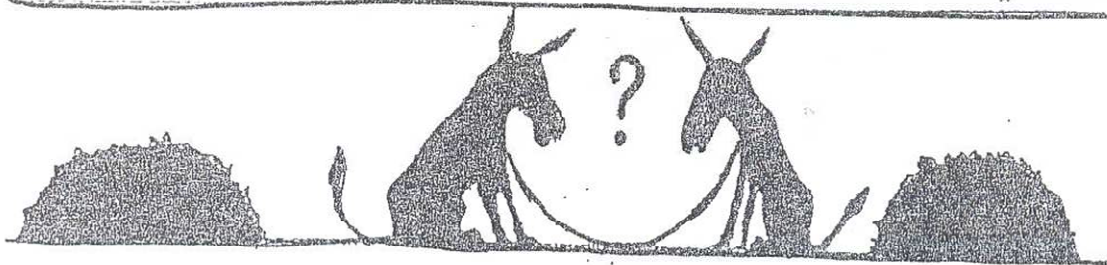
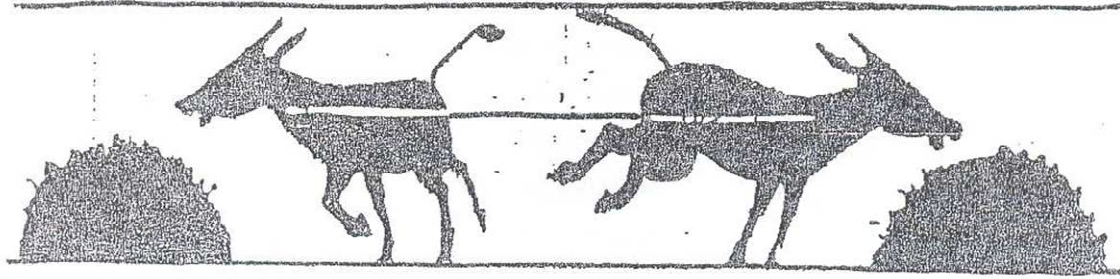
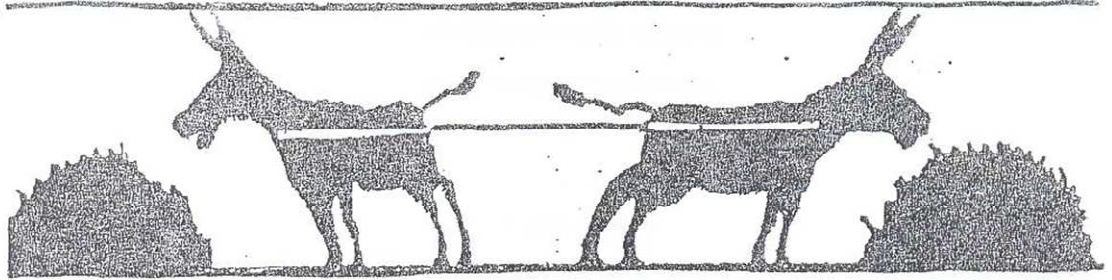
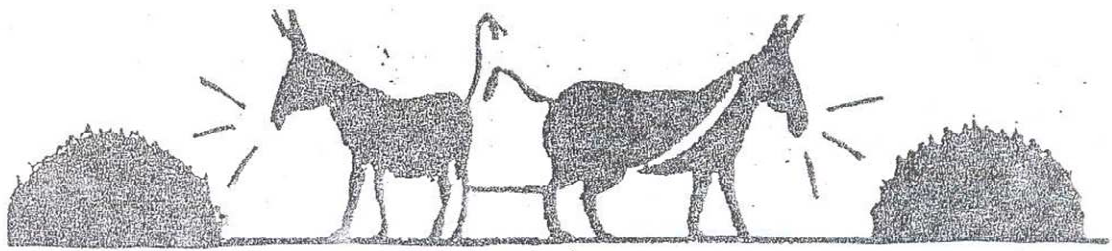
Partiendo de una viñeta muda, los/as participantes habrán de ponerle texto, reflexionando después cooperativamente sobre ella.

Tiempo aproximado: 40 minutos

Participantes: a partir de 8 años

Se reparte entre los/as participantes una copia de la viñeta de los burros, pidiéndoles que le pongan "bocadillos" y un texto adecuado. A continuación, reunido todo el grupo, cada cual expone su viñeta, explicando las razones por las que puso el texto, lo que dará pie, una vez presentadas todas las obras, a una reflexión conjunta acerca de las cuestiones del diálogo y de la cooperación, generalizando los textos y buscando sus aplicaciones a las situaciones que se nos presentan en la vida diaria que son susceptibles de resolverse si se dialoga y se coopera.

Para finalizar, y utilizando la totalidad de los textos, se puede consensuar un nuevo texto para la viñeta, que recoja las ideas de los componentes del grupo, y que se colocará en una copia gigante en el corcho o en una pared de la clase.



3. Ejercicios de comunicación y cooperación

En los dos ejercicios que se relacionan en este apartado, se trabaja la comunicación no verbal, buscando la cooperación de las personas sin utilizar las palabras, para lo que habrán de buscar algún otro medio de comunicarse.

3.1. Con las manos en la masa*

Esta dinámica puede definirse como un juego cooperativo en el que los/as participantes, privados de los sentidos de la vista y el oído, experimentan con otras vías de comunicación, ejecutando una acción por parejas. Resulta muy adecuado para estimular y ejercitar la capacidad de comunicación, reflexionando sobre ella en su aspecto no verbal y sobre sus dificultades; entran también en él diferentes aspectos de la toma de decisiones, tanto a nivel individual como interpersonal.

OBJETIVOS:

- . provocar diferentes formas de comunicación
- . desarrollar la capacidad de comunicarse
- . analizar las sensaciones que ocurren en el proceso
- . estimular la toma de decisiones

Puede desarrollarse a partir de los 8 años, y se necesita plastilina, arcilla o algún material moldeable y tiras de tela para taparse los ojos.

DESARROLLO:

Se explica a los/as participantes la dinámica del juego: durante unos minutos, van a experimentar un proceso de comunicación privadas/os de los sentidos que habitualmente utilizamos para ella: la vista y el oído; es decir, habrán de taparse los ojos y no podrán hablar, reír ni hacer ruido.

Si el grupo es muy numeroso, el animador/a podrá elegir a un grupo de participantes para que le ayuden a vendar los ojos y colocar al resto, ejerciendo de observadores/as de las parejas que estén jugando.

Mientras se vendan los ojos se distribuyen las sillas de dos en dos, con una mesa en medio de ambas. Una vez hecho esto, y en completo silencio, la persona animadora irá distribuyendo a los/as participantes, colocándolos por parejas, ya sea al azar o siguiendo algún criterio de selección: alguien expresivo con alguien tímido, a dos líderes, etc., colocando las cuatro manos sobre la plastilina o la arcilla.

* Tomado de RODERO, C.: *Juegos cooperativos y de simulación*. Sevilla, Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular, 1986. También aparece descrito en JARES, X.: *Técnicas e xogos cooperativos para tódalas idades. a Coruña, Vía Láctea*, 1989.

A una señal, deberán empezar a trabajar la masa, teniendo sólo las manos como toma de contacto con su pareja, durante 5 minutos. Los observadores/as se colocarán al lado de las parejas sin intervenir, tomando nota de su comportamiento durante el transcurso.

Al cabo de ese tiempo, se destaparán los ojos y podrán volver a hablar. Cada pareja, lo mismo que los observadores, irá contando sus sensaciones durante el juego, dando cuenta además de cuestiones como:

- . ¿Quién tomó la decisión de lo que iban a hacer?
- . ¿Cómo se llegó a esa decisión?
- . ¿Cómo se la comunicaron?
- . ¿Qué sintieron al principio, durante y después del proceso?

3.2. Dinámica de los cuadrados*

En esta dinámica se abordan, fundamentalmente, los temas de la comunicación y la cooperación, analizándose cómo, a través de ellas, podrá resolverse con éxito el juego, y cómo, por tanto, puede conseguirse un mayor bien para un mayor número de personas.

Sus OBJETIVOS son:

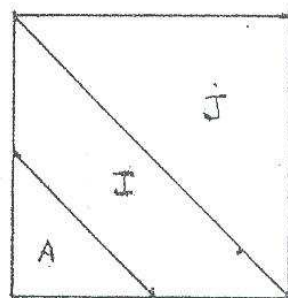
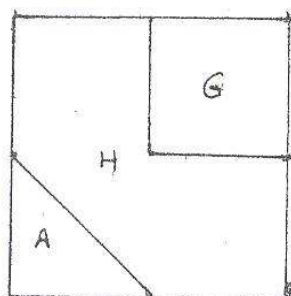
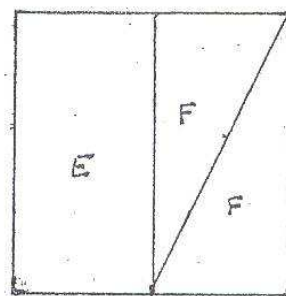
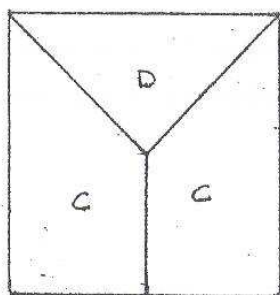
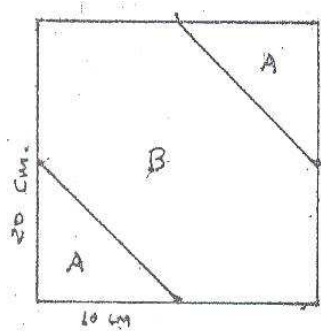
- . desarrollar la capacidad de cooperación
- . promover una actitud positiva hacia la cooperación
- . estimular las capacidades de comunicación interpersonal

Podrán participar personas a partir de los 12 años; tomarán parte 5 participantes, mientras que el resto del grupo harán de observadores. Si el grupo es extenso, podrán formarse varios subgrupos de 5 participantes cada uno, que jugarán simultáneamente.

MATERIAL:

Se necesitan uno o varios juegos de puzzles realizados en cartulina y recortados en piezas según los modelos siguientes, metidos en sobres en los que se introducen tres partes tomadas de tres cuadrados diferentes:

* MOSCA; PEREZ AGUIRRE: *Derechos humanos, pautas para una educación liberadora*. Montevideo, Trilce, 1985. Referencia también en TUVILLA RAYO: *Derechos humanos. Propuesta de educación para la paz basada en los Derechos Humanos*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.



DESARROLLO DE LA DINÁMICA:

Colocados los 5 participantes alrededor de una mesa, habrán de seguir las siguientes reglas:

- . No hablar ni hacerse señas. No quitarse unos/as a otros/as las partes de los cuadrados, ni pedirlos.
- . Se puede ceder alguna pieza a otra persona, incluso deshaciendo un cuadrado ya formado.
- . Los cuadrados deberán estar formados por tres piezas.
- . Todos los cuadrados habrán de ser iguales.
- . Los/as observadores/as no podrán intervenir en la dinámica, pero sí habrán de tomar nota en silencio de lo que ocurra: participación, iniciativa, pasividad, egoísmo, cooperación, etc.

A continuación, la persona coordinadora distribuye los sobres entre los/as participantes: a cada uno le tocarán, como se han dicho, tres trozos de cuadrados diferentes. El final del juego ocurre cuando todos/as han conseguido completar su cuadrado.

Para finalizar, se llevará a cabo una reflexión, en la que la persona coordinadora puede introducir las siguientes cuestiones orientativas:

- . ¿Cuál ha sido la mayor dificultad encontrada?
 - . ¿Quiénes se ayudaron? ¿Cuál fue el resultado?
 - . ¿Algún/a participante pensó en ayudar a otro/a antes de intentar hacer su cuadrado?
 - . ¿Hubo alguien que al terminar de completar su cuadrado se marginara?
 - . ¿Qué enseña el hecho de no haber tenido en el sobre los trozos necesarios para construir el cuadrado?
 - . ¿Qué pretendía el juego?
 - . ¿Pueden resolver las personas, o los grupos, sus problemas sin ayudarse o cooperar?
- ¿Qué relación tiene esta dinámica con la vida diaria?. Señalar situaciones de la realidad en las que ocurra algo similar.

4. El aula como comunidad democrática de diálogo y de discusión

En este apartado, hemos de referirnos de un modo explícito a la cuestión de la participación, como vía de resolución de conflictos. Participar no es solamente dejar hacer y dejar opinar al alumnado, sino también implicarse en la vida escolar y de aula mediante la palabra y la acción cooperativa, es decir, dialogando y realizando proyectos. Como apunta Puig Rovira, "Un momento en el que alumnos y maestros se planteen los temas del trabajo y la vida escolar. Temas para debatir, es decir, pensar, opinar, escuchar diferentes puntos de vista, buscar argumentos y mejores posiciones, acordar normas, soluciones y proyectos de acción. En este proceso de diálogo conseguirán analizar los hechos que preocupan y acordarán soluciones, pero sobre todo ampliarán la comprensión acerca de sus compañeros", y la perspectiva acerca de los temas que se traten.

Además, el diálogo facilita el compromiso: será más fácil aceptar, comprender y cumplir aquello de lo que se ha hablado que aquello que se impone sin dar razones.

Por todo ello, las técnicas de las asambleas de clase son instrumentos ideales para solucionar los conflictos y conseguir que las personas se impliquen en el cumplimiento de los acuerdos tomados, lo que redundará no solamente en un mejor funcionamiento de la vida del aula sino que, además, irá capacitando al alumnado para su participación ciudadana responsable en la vida adulta.

4.1. Las asambleas de clase*

Las asambleas de clase pueden ser entendidas como los momentos institucionales de diálogo y de toma de la palabra, en los que la clase se reúne para tomar conciencia sobre sí misma, para reflexionar y modificar aquello que considere oportuno. "Una asamblea es un momento escolar organizado para que el grupo-clase y sus educadores puedan hablar de todo aquello que les parezca pertinente en orden a optimizar el trabajo, la convivencia...". Para ello es necesario dedicar un espacio de tiempo (las tutorías son ideales para esto), hasta ir incorporando la actividad como algo habitual; el aula deberá estar dispuesta de modo que se facilite el diálogo y la actitud de cooperación de todos los miembros. Puede cumplir un papel informativo, en el que tanto el alumnado como el profesorado den a conocer aquello que consideren relevante; pero también han de dedicarse a analizar lo que ha pasado, las causas de los problemas que tienen, y organizar lo que se va a hacer, regulando la vida del aula, dando como resultado proyectos y normas de convivencia.

* Tomado de PUIG ROVIRA, J.M.: "La escuela como comunidad democrática: las asambleas de clase", en SÁNCHEZ TORRADO, S.: *Ciudadanía sin fronteras*. Bilbao, Desclée, 1998.

FASES DEL DESARROLLO DE UNA ASAMBLEA DE CLASE

1) Una primera fase ha de ser la *preparación*. Es necesario un tablón o un corcho en el que se vayan anotando durante la semana aquellos temas que se quieran tratar, por parte de personas, grupos o del mismo profesorado. Con todo ello, las personas encargadas de conducir la asamblea podrán confeccionar el orden del día.

El profesor/a tiene un doble papel: por una parte, como miembros del grupo, pueden pedir la palabra y opinar como uno más; pero por otra parte, han de ayudar a los responsables de conducir la asamblea, y de orientar y conducir los debates.

2) La segunda fase es la del *debate*, una técnica basada en el diálogo, que se encargarán de moderar una o dos personas (ayudadas, como ya se dijo, por el profesor/a), para avanzar en el desarrollo de los temas y evitar las discusiones interminables y garantizar la calidad de los diálogos: "por calidad entendemos cosas como intervenir en orden y pidiendo la palabra, intervenir sobre el tema que en cada momento se está tratando, exponer las ideas pertinentes y hacerlo con la máxima claridad, escuchar a los compañeros, recordar lo que han dicho y tenerlo presente, buscar acuerdos constructivos y estar dispuestos a cumplirlos"; se trata de objetivos que han de irse consiguiendo poco a poco, no condiciones para poder realizar las asambleas. Por parte del profesorado se requieren determinadas actitudes, no sólo de ayuda de los encargados, sino además, ciertas disposiciones humanas como la de respeto hacia todos, capacidad para acoger opiniones diversas, compromiso con determinados valores...

Uno de los miembros de la asamblea tomará nota de todos los acuerdos, a modo de acta.

3) El tercer momento es el de la *aplicación*: su principal objetivo es ayudar a que los acuerdos tomados se cumplan en la vida del aula, para lo que puede ser útil colocar el acta en el tablón, recordarlos de vez en cuando y valorar en asambleas posteriores el grado de cumplimiento alcanzado y analizar las dificultades encontradas.

4.2. Variante: Elaboración de una Declaración de los Derechos de la Clase *

Justificación

Suele haber consenso en la idea de que el establecimiento de normas de clase es fundamental para su buen funcionamiento. Sin embargo, no existe tanto acuerdo sobre las normas y el modo en el que éstas se establecen. Para que el alumnado respete las normas ha de potenciarse que las conozcan, que conozcan las razones de su existencia y, en la medida de lo posible, que sean agentes activos en su diseño y cumplimiento.

Objetivos

- . Establecer los derechos de los miembros de la clase

* Tomado de CRUZ ROJA JUVENTUD: *Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y diálogo*. Madrid, Cruz Roja, 2002

- . Concretar las vías de revisión de respeto de los derechos
- . Diseñar estrategias para velar por los derechos de los demás

Temporalización

Varias sesiones de 1 hora aproximadamente

Secuencia de tareas

a) Tarea individual:

Cada alumno/a debe escribir una lista de derechos que no se están disfrutando en la clase, acompañándolos de argumentos por los que considera que debería tenerlos y de posibles vías concretas para velar por ellos.

b) Tarea de pequeño grupo:

Los alumnos/as compartirán sus reflexiones intentando llegar a acuerdos sobre los derechos que realmente no se están respetando. Es importante que sean conscientes de que, en ocasiones, pensamos que tenemos derecho a algo específico olvidándonos de que puede estar infringiendo un derecho general de otra persona. En esta discusión del grupo todos los componentes se tienen que poner de acuerdo sobre una lista de derechos por los que consideran que debemos velar para el buen funcionamiento de la clase. Una vez que tengan sus derechos descritos, pueden incluir los de los docentes, que deben ser compatibles con los suyos.

c) Tarea del grupo-aula:

Cada grupo presentará, a través de su portavoz, la lista de derechos., las razones por las que no se respetan y las posibles vías para facilitar su cumplimiento por parte del grupo-aula. Esta puesta en común podrá concluir con la selección de un número determinado de derechos por los que se va a velar durante un período específico (semana, mes, trimestre...)

d) Tarea de evaluación:

Para evaluar esta actividad es importante valorar el posible cambio que puede experimentar el alumnado durante su transcurso, ya que es probable que al principio listen muchos derechos pero que, a lo largo de la actividad, vayan siendo conscientes de que el respeto de un derecho conlleva un compromiso de todos/as hacia uno mismo y de uno mismo hacia los demás.

5. Monólogo y diálogo: "Un novio pobre"*

El objetivo de esta técnica es valorar la diferencia entre el monólogo y el diálogo. Se hace a través de la interpretación de un monólogo y su transformación en diálogo, lo que favorece la tolerancia, la empatía, comprensión de los puntos de vista de los demás, y en definitiva, hace a las personas más dialogantes y más dispuestas a resolver los conflictos de forma pacífica.

Participantes: entre 12 y 16 años.

Desarrollo: Se parte de un monólogo que puede estar tomado de un fragmento de una obra literaria, de una película, etc. para que el alumnado lo analice por grupos, buscando las razones y las causas que lo han provocado. También, por parejas, se podrían preparar monólogos sobre temas conflictivos: desencanto, hipocresía, soledad..., improvisando después otra pareja otro diálogo de réplica al monólogo preparado, analizándose la variedad de sentimientos y emociones que pueden darse ante la misma situación. Para finalizar, se puede debatir acerca de a qué nos lleva el monólogo y de los beneficios del diálogo.

EJEMPLO:

El texto que se propone es un fragmento de **Cinco horas con Mario**, de Miguel Delibes, que puede dar lugar a una transformación en diálogo divertida y creativa, imaginando, por ejemplo, lo que Mario respondería a su esposa.

Un novio pobre

Tú desconciertas a cualquiera, Mario, convéncete, que muchísimas veces pienso que tus gustos proletarios vienen de la estrechez en que te criaste, que a mí, ya ves tú, a poco de hacernos novios, cuando me dijiste que con un duro a la semana tendríamos que arreglarnos me dejaste fría, palabra. Porque, ¿me puedes decir qué hacíamos dos personas con un duro por mucho que haya subido la vida, que yo misma lo reconozco, que está veinte veces más cara? Si te digo que todavía me duelen las plantas de los pies de patear calles, no te exagero, y iqué frío, Santo Dios! que volvía a casa ateridita, que tenía que taparme con la falda de la camilla la cabeza y todo para reaccionar, que mamá, "¿puede saberse dónde has andado?", que a ella se lo iba yo a decir, pobrecilla, bastante tenía encima. Y un buen día daba rumbosa y al café, hale, como los paletos, que el camarero aquel del pelo blanco, no me digas, cada vez que le pedías una caña, con una sorna, "¿una caña para los dos?", que era absurdo, a ver, que me hacías pasar las penas del purgatorio. ¡Qué horror cariño!. No quiero ni pensarlo porque me sublevo, no lo puedo remediar, es superior a mis fuerzas, que me doy cuenta de lo poco que siempre he significado para tí, porque si sólo disponías de un duro, ¿a qué comprometerte con una chica? ¿Es que hay derecho a eso?. Un hombre enamorado, en esa circunstancia, roba, mata o hace algo, Mario, todo menos tener a una chica bien en ese plan, que me da coraje, fíjate,

* Fuente: CARRERAS Y OTROS: *Cómo Educar en valores*. Madrid, Narcea, 1995.

inclusivamente a estas alturas, haber sido tan sandia, que hasta se me saltan las lágrimas de pensar en el desprecio, que tiempo tuve para ver de qué pie cojeabas, y ni por éstas. ¿Qué te parece? "¿Una caña para los dos?". Porque lo decía con retintín el tipo aquel del pelo blanco, Mario, no digas que no, burlándose de mí, tan recompuesta, con mi sombrerito inclusive, una cursi, un quiero y no puedo, a ver, que es lo que me saca de quicio, que a saber qué me darías para no mandarte a paseo.

(Miguel Delibes, Cinco horas con Mario)

6. Dilemas

La discusión de dilemas morales es una técnica basada en la teoría de desarrollo moral de Kohlberg, y se usa para favorecer el desarrollo moral de la persona. Resulta muy válida para trabajar el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula, ya que requiere que el alumnado tenga que pensar sobre su propia postura ante una situación conflictiva y luego someterla al juicio de los demás miembros del grupo, escuchando sus argumentos, y en su caso, modificando los propios. En definitiva, la presentación y el trabajo sistematizado a partir de situaciones de conflicto obliga a las personas a cuestionarse juicios, opiniones y posturas más o menos automatizados, planteando y dando respuesta a nuevos interrogantes y mejorando los procesos de toma de decisión; pero además, su dimensión expresiva y comunicativa es inmensa, ya que conjuga la reflexión individual con la interacción dialogada del grupo, enriqueciendo los planteamientos propios a partir de los de los demás.

Los dilemas son breves narraciones de situaciones que presentan un conflicto de valores que atañe a la decisión individual: la persona debe reflexionar para buscar una solución válida, fundamentándola en argumentaciones y razonamientos adecuados, aunque por lo general, la situación puede resolverse de dos o más formas igualmente defendibles.

Según el contenido o la situación analizada, los dilemas pueden ser de dos tipos:

- a) dilemas morales hipotéticos: presentan un conflicto enmarcado en situaciones abstractas, sin referirse, o sin apenas hacerlo, a tiempo, lugar o características de los/as participantes en la dinámica.
- b) dilemas morales reales: dentro de estos hay dos subtipos:
 - . históricos: plantean conflictos ya documentados y resueltos.
 - . personales: vivencias que los alumnos y alumnas conocen y experimentan de cerca.

Cada uno de estos tipos conlleva ventajas y desventajas con relación al otro: los dilemas reales son más motivadores, ya que facilitan la implicación del alumnado, mientras que los segundos, al permitir una expresión más libre de sentimientos, posibilitan la calidad del razonamiento. Por lo tanto, será el profesorado quien decida qué tipo de dilemas debe o puede usar en cada momento, según las particularidades de cada situación.

FASES DE LA DISCUSIÓN DE DILEMAS EN EL AULA:

- a) Presentación del dilema, a través de una lectura individual o colectiva del texto
- b) Recapitulación: comprobación de la comprensión del dilema, de su terminología, del conflicto planteado, de las alternativas posibles..., insistiendo en la necesidad de responder lo que debería hacer el protagonista, no de lo que probablemente haría.
- c) Reflexión individual, en la que cada persona piensa sobre el conflicto y selecciona una alternativa, expresando por escrito cuál es y las razones para su elección.
- d) Exposición de la reflexión, que puede realizarse en grupos reducidos, o en el grupo-clase, a criterio del profesor/a según lo determinen las necesidades del momento o el tema concreto que se trate. Se trataría de ir anotando todas las posturas que se expongan y las razones que se dan para ellas, proponiendo a los alumnos/as que adopten los puntos de

vista contrarios al suyo y que intenten buscar argumentos para apoyarlos, o que modifiquen su postura inicial en caso de considerarlo conveniente, que resuman soluciones y argumentos planteados, que expongan situaciones que consideren similares a la planteada en el dilema, etc.

Es importante tener en cuenta que no se trata de llegar a conclusiones definitivas, sino de que se asimile bien la idea de que cada cual tiene una perspectiva y unos motivos diferentes para sus decisiones, que pueden replantearse al confrontarlos con los de los demás.

APLICACIÓN DE LA TÉCNICA

- Creación de un clima adecuado, que favorezca el diálogo en igualdad de condiciones, prestando atención a la disposición del aula para posibilitar el intercambio de opiniones, de forma que todo el mundo pueda verse, y cuidando las actitudes, que siempre han de ser de respeto.
- No se debe obligar a nadie a emitir su opinión; como en todas las demás técnicas empleadas, el diálogo interno también es importante; además el profesor/a no debe imponer su opinión ni dominar las discusiones, sino potenciar la participación y la interacción entre el alumnado.
- Además de dialogar sobre la pregunta central planteada en el dilema, pueden plantearse otras cuestiones relacionadas con el conflicto, que se considere que puedan contribuir al análisis de las consecuencias de la acción y que puedan poner en relación a ésta con experiencias reales vividas por los alumnos/as.
- Para utilizar esta técnica, el profesorado ha de elegir temas motivadores, siendo capaz de elaborar él mismo dilemas a partir de ellos, buscando temas controvertidos en función de la edad de su alumnado: los más próximos a la realidad de éste resultan más adecuado a las edades más tempranas, mientras que los de carácter más universal o hipotético pueden trabajarse con un alumnado de mayor edad.

PAUTAS PARA ELABORAR UN DILEMA

- Centrarlos en una situación concreta y definir las características del/la protagonista.
- Plantear el conflicto para abordar cuestiones conflictivas, ya sea a nivel individual como a nivel social
- Plantear la pregunta final de forma concisa, preguntando qué debería hacer (y no qué haría) el protagonista, y siempre buscando los porqués de las respuestas.

Dilema para el profesorado*

En un pueblo de unos 10.000 habitantes, Guillermo se presenta a las próximas elecciones municipales como número dos en la lista de un partido político. Guillermo es profesor en una escuela para adultos. Es considerado por sus alumnos como un buen profesor y tiene una cierta influencia sobre ellos. En sus clases no resulta extraño que de vez en cuando se traten temas directa o indirectamente relacionados con la política, ya sea local, estatal o mundial. En alguna ocasión se han criticado las decisiones o actuaciones del actual alcalde. Cuando aparecen estos temas, Guillermo procura siempre que se traten de forma respetuosa y dialogada y él, aunque en muchos casos da su opinión, intenta hacer de moderador.

A pesar de ello, desde que se ha iniciado el período electoral, Guillermo ha procurado evitar hablar de política, y mucho más de política municipal. Pero el otro día una alumna – Mónica, de 35 años, ama de casa- le pidió en clase que comentara sus razones para presentarse a las elecciones. Guillermo le respondió que no lo haría porque no quería utilizar sus clases como lugar de propaganda. Mónica insistió diciendo que todos eran lo bastante adultos como para no dejarse manipular. Guillermo notó que el resto de la clase estaba de acuerdo con Mónica.

- ¿Qué crees que debería hacer Guillermo? ¿Por qué?

* Adaptación de un dilema elaborado por Jaume Trilla. Recogido en BUXARRAIS, M.R.: *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao, Desclée, 1997.

Dilemas para el alumnado

1) Dilema de Heinz*

Este es quizá el dilema más clásico en la metodología y en la experiencia kohlbergiana; plantea la disyuntiva entre la ley y la norma moral que prohíbe el robo, y el valor de la vida humana.

"En Europa hay una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que la puede salvar. Es una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad acaba de descubrir. La droga es cara, pero el farmacéutico está cobrando diez veces lo que le ha costado a él hacerla. Él pagó 200 \$ por radio y está cobrando 2000 \$ por una pequeña dosis del medicamento. El esposo de la mujer enferma, Heinz, acude a todo el mundo que conoce para pedir prestado el dinero, pero sólo puede reunir unos 1000\$, que es la mitad de lo que cuesta. Le dice al farmacéutico que su esposa se está muriendo y le pide que le venda el medicamento más barato o le deje pagar más tarde. El farmacéutico dice: "No, yo lo descubrí y voy a sacar dinero de él". Heinz está desesperado y piensa en atracar el establecimiento para robar la medicina para su mujer".

1. *¿Debe Heinz robar la medicina?. ¿Por qué o por qué no?*
 2. *Si Heinz no quiere a su esposa, ¿debe robar la medicina para ella? ¿Por qué o por qué no?*
 3. *Suponiendo que la persona que se muere no es su mujer sino un extraño, ¿debe Heinz robar la medicina para un extraño?. ¿Por qué o por qué no?.*
 4. *(Si estás a favor de robar la medicina para un extraño). Supongamos que se trata de un animal que él quiere, ¿debe robar para salvar al animal?, ¿por qué o por qué no?.*
 5. *¿Por qué debe la gente hacer cualquier cosa para salvar la vida de otros de todas formas?.*
 6. *Está en contra de la ley que Heinz robe. ¿Lo hace esto moralmente malo?, ¿por qué o por qué no?.*
 7. *De todos modos, por qué debe la gente generalmente hacer todo lo que pueda por evitar ir contra la ley?.*
- ¿Cómo se relaciona esto con el caso de Heinz?.*

2) El desierto**

Este dilema plantea una disyuntiva entre el hecho de salvar la propia vida de una forma segura o el de arriesgarla para tener la probabilidad de salvar otra a través de un proceso de cooperación y solidaridad.

* Citado por HERSH; REIMER; PAOLITTO: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg.*. Madrid, Narcea, 1984.

** BLATT; COLBY; SPENCER: *Hypothetical Dilemmas for use in Moral Discussions.* Cambridge, 1974.

"Dos personas tenían que cruzar un desierto. Cuando empezaron, las dos tenían la misma cantidad de comida y de agua. Cuando estaban en medio del desierto, la cantimplora de una se rompió y se perdió toda el agua. Las dos sabían que si compartían el agua, probablemente se morirían de sed ambas. Si una tenía agua sobreviviría".

. ¿Qué deben hacer?. Da tus razones.

3) El suicidio^{*}

Los temas a tratar en este dilema se derivan de la cuestión de la eutanasia y del derecho a disponer de la propia vida.

"Eres médico, especialista en cáncer. Uno de tus pacientes, que además es tu amigo, está muy enfermo y es seguro que va a morir después de muchos dolores. Tú partes de viaje y cuando estás fuera, recibes un correo de tu amigo comunicándote que va a suicidarse porque no le queda ninguna esperanza. Tú sabes que una muerte rápida le ahorraría sus sufrimientos".

1. ¿Deberías avisar a la familia de la intención del enfermo o no deberías hacer nada? ¿Por qué?

2. En el caso de que regresaras del viaje antes de que él lo hiciera, ¿deberías intentar impedirlo o dejarlo hacer?. ¿Por qué?.

4) El error^{**}

El contenido de este dilema hipotético gira en torno a las responsabilidades: ¿Deben ser asumidas siempre, incluso cuando acarrearán algún mal?.

"Estás empleado en una farmacia y mantienes con tu trabajo a tu mujer/a tu marido y a tus dos hijos. Tu tarea es, sobre todo, preparar fórmulas. Un día, repasando las fórmulas que hiciste, descubres que hace seis meses tuviste un error al preparar un medicamento, a consecuencia de lo cual murió un hombre. Nunca sospecharon de tí, y la investigación sobre el caso está archivada, pero la familia del muerto quedó como sospechosa de no haberlo atendido bien".

. ¿Debes revelar que fue culpa tuya o deberías dejar que el tiempo hiciera olvidar el asunto?

^{*} HATCH: Dilemmas.

^{**} HATCH: Dilemmas

5) El robo*

Este dilema aborda la cuestión del robo, y del derecho a la presunción de inocencia.

"Alguien robó de la biblioteca un reproductor de CD. Las llaves están guardadas y sólo cinco personas saben dónde están: tres alumnos y los dos profesores encargados de la biblioteca. Los profesores dicen que ellos no lo hicieron".

1. *¿Deben los profesores culpar a los tres niños?, ¿por separado?, ¿juntos?, ¿por qué?, ¿qué deben decir los profesores cuando hablen con los niños?.*

2. *¿Debe meterse en esto el director? ¿por qué?*

3. *Si los niños no lo hicieron, ¿son de algún modo responsables de averiguar quien lo hizo?, ¿por qué?.*

4. *¿De quién es la responsabilidad de reponer el material?, ¿por qué?.*

6) El cigarrillo**

Este dilema aborda cuestiones referentes a la educación para la salud, y al cumplimiento de las normas.

"Se pilla a tres niñas fumando en la escuela durante la hora de la comida. Una maestra las encuentra y las manda al despacho de la directora. Dos de ellas ya han sido castigadas por la misma razón anteriormente. La otra no estaba fumando, pero se sabe que fuma fuera de la escuela con sus amigos".

1. *¿Se debe considerar a las tres niñas de la misma manera?, ¿por qué?.*

2. *¿Cuál debe ser un castigo adecuado, si es que merecen uno?, ¿por qué ese castigo sería justo?.*

3. *¿Debe la directora pensar en el hábito de fumar de las niñas en otras situaciones al tomar una decisión?, ¿por qué o por qué no?. ¿Debe implicar a los padres de las niñas? ¿por qué o por qué no?.*

4. *¿Debe la directora hablar con los profesores de las niñas? ¿por qué o por qué no?.*

5. *¿Sería distinto este incidente si fuera la primera vez que las pillaran fumando en la escuela?. ¿por qué o por qué no?. ¿Tendría que ser la decisión de la directora distinta en este caso?.*

* PAOLITTO: *Role-taking opportunities for early adolescents: a program in Moral Education.*

** PAOLITTO, op. cit.

EJEMPLOS DE DILEMAS REALES HISTÓRICOS

- . El acto de Guzmán el Bueno al preferir la independencia de la ciudad de Tarifa antes que la vida de su hijo.
- . El razonamiento de Sócrates, al aceptar la condena a muerte y negarse a ser salvado por sus amigos cuando éstos se ofrecieron a ayudarlo a salvarse, como narra Platón en su diálogo **Critón**, 49.
- . El sentido que los Reyes Católicos debían dar a las Leyes de Indias, después de oír a los especialistas (teólogos, filósofos, juristas) argumentar acerca de la libertad del indígena, y a los colonizadores, que deseaban enriquecerse a través del trabajo de los esclavos.

Diagnóstico de situaciones*

El diagnóstico de situaciones es una técnica de grupo que tiene los siguientes objetivos:

- Enseñar a pensar activamente y de forma comprensiva.
- Desarrollar el sentimiento de "nosotros" junto con las capacidades de cooperación, intercambio, responsabilidad, autonomía y creatividad.
- Crear una actitud positiva frente a los problemas que se presentan en las relaciones humanas, lo que favorecerá la adaptación social de la persona.
- Desarrollar el sentimiento de empatía, teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista, y de la capacidad de valoración de las diferentes alternativas que se presentan en una situación problemática, así como de las posibles consecuencias de cada una de ellas, a partir de un diálogo organizado.
- Desarrollar la capacidad de consenso, es decir, de llegar a un acuerdo a través de la argumentación y del diálogo.

Lo mismo que en los dilemas, se parte de una situación, real o ficticia, en la que el protagonista tiene un conflicto, pero, en este caso, ya se ha tomado una decisión acerca de esta situación conflictiva. Mientras que los dilemas se orientan específicamente a discutir las razones de la decisión que se deba tomar, el diagnóstico de situaciones busca principalmente analizar la decisión en sí misma, buscando otras alternativas posibles y valorando sus consecuencias.

APLICACIÓN DE LA TÉCNICA

1) Identificación y clarificación: Se presenta al alumnado la situación conflictiva, de forma oral, por escrito, a través de dibujos, etc., pidiéndoles que, individualmente o en grupos, busquen los criterios para juzgarla.

2) Organización de los/as alumnos/as: Aunque es una técnica que se puede llevar a cabo de forma individual, es más conveniente hacerla en grupos de 4-6 personas, y a la formación de éstos hay que dejar claras las pautas de funcionamiento: necesidad de que todos participen, respetar el principio de colaboración, la idea de diálogo como elemento necesario para llegar a un acuerdo...

También habrán de establecerse las funciones que desempeñarán los diferentes miembros del grupo: vocal (encargado de exponer las conclusiones al resto de la clase), secretario/a, (que tomará nota de lo discutido en el grupo, etc.)

3) Valoración: Cada grupo realiza un proceso de evaluación de las consecuencias de las diferentes alternativas, buscando la relevancia de cada una respecto a la solución del problema.

4) Juicio: La última fase consiste en un juicio o diagnóstico de la situación después de haber discutido las consecuencias de la decisión adoptada por el protagonista o de las otras alternativas. Se tiene que llegar a una postura consensuada entre todo el grupo.

* BUXARRAIS, R.M.: *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao, Desclée, 1997.

4) Conclusión final: Cada grupo explicará al resto de la clase el trabajo que ha realizado, los aspectos discutidos y las conclusiones a las que se ha llegado, es decir, el diagnóstico que se ha realizado y las razones del mismo. A partir de esto, puede intentar alcanzarse un consenso colectivo entre toda la clase.

ELABORACIÓN DE MATERIALES PARA EL DIAGNÓSTICO

Se deben seguir las siguientes pautas:

- Elegir las situaciones que se presenten de acuerdo con la edad del grupo, buscando temas de su interés.
- Plantear situaciones que no sean excesivamente largas, con estructura sencilla tanto en la presentación del personaje como en el planteamiento del conflicto al que se enfrenta, dejando clara la decisión que toma ante éste.
- Formular interrogantes siguiendo el proceso del diagnóstico. En los primeros ciclos educativos deben ser muy pocos y centrados en la situación concreta que se analiza, y en los ciclos superiores se pueden introducir otras preguntas que pongan en relación el contenido concreto con otros temas, con situaciones de la vida real, etc.

Diagnósticos para el profesorado*

** Marta, profesora de Sociales del ciclo superior en una escuela privada, llevó el otro día a clase la grabación en vídeo de un debate televisivo sobre la legalización del aborto. Estaban representadas todas las opiniones más extendidas en torno a esta cuestión. Tras pasar el vídeo en clase, promovió una discusión sobre lo que en él se decía. Ella simplemente moderaba la discusión pero nunca intervenía en el contenido. Al final, un alumno le preguntó cuál era su opinión y con cuál de los que salían estaba más de acuerdo. Marta respondió que no daría su opinión al respecto ya que no quería influir en el criterio de sus alumnos. Algunos chicos y chicas de la clase explicaron en sus casas la actividad que habían realizado en clase. A los padres de Carmen no les pareció bien que Marta pasara ese vídeo en clase, ya que no creen que este tipo de temas, que además no están en el programa, deban discutirse en la escuela. Así que fueron a quejarse al director. Éste les dio la razón y aseguró que cosas como ésta no volverían a suceder. El director llamó a Marta y le comentó que no volviera a plantear en clase este tipo de actividades y que, de todas maneras, si en algún momento quería hacer algo que saliera del programa estricto de la asignatura debía pedirle permiso.*

- Preguntas para orientar el diagnóstico:

- a) ¿Crees que Marta hizo bien pasando el vídeo en clase?
- b) ¿Crees que Marta debía dar su opinión?
- c) ¿Tenían los padres de Carmen razones para quejarse?
- d) ¿Actuó el director como correspondía?
- e) ¿Lo valorarías de diferente manera si la clase fuera de primaria, de universidad...?

* Todos los ejemplos de diagnósticos están tomados del libro de Buxarrais ya citado.

** José es profesor de historia en 2º de ESO. Milita en un partido de derechas y opina que, desde la transición, los medios de comunicación y la mayoría de los políticos actuales han deformado y maltratado la figura histórica de Franco. Está convencido de que los jóvenes de hoy que no vivieron el franquismo piensan, como consecuencia de esta campaña de manipulación y descrédito, en general, que Franco fue un personaje detestable y nefasto para el pueblo español. José, por el contrario, opina que, a pesar de cometer algunos errores –cosa que sucede en cualquier régimen político–, Franco llevó a cabo acciones muy valiosas para el país, y que el balance global fue claramente positivo. No es que añore el estado dictatorial anterior, pero tampoco cree que el actual régimen aparentemente democrático constituya el mejor sistema político del mundo.*

Dado que el otro día se conmemoraba el aniversario de la muerte de Franco, consideró que era un buen momento para intentar hacer justicia histórica y reivindicar en clase los aspectos que él cree positivos del anterior jefe de estado. Hizo también mención de algunos aspectos negativos y aprovechó para criticar algunas de las que él considera corrupciones del sistema actual. Seguidamente, abrió el debate para que los alumnos expresaran su opinión. Él defendía su postura, pero lo hacía de forma dialogante, aportando argumentos y datos, sin burlarse de la opinión contraria de algunos alumnos, etc. También informó que para el domingo siguiente estaba convocada una concentración legal para reivindicar la figura histórica de Franco. Dijo que él pensaba asistir, ya que uno debe ser consecuente con sus ideas y ha de manifestarlas públicamente cuando sea necesario, por ejemplo, participando en este tipo de actos. Finalmente, dijo que los alumnos que estuviesen de acuerdo con él también podían asistir a la manifestación, pero que, en cualquier caso, debían consultarlo antes con sus padres.

- ¿Es ética la postura de José?

- ¿Debería haber actuado de otra forma? ¿por qué?

** Margaret es miembro de una sociedad protectora de animales. Está absolutamente en contra de las corridas de toros y, siempre que puede, ejerce la militancia en este sentido. Es profesora de inglés en una escuela privada. De vez en cuando, si se tercia en alguna conversación o comentando un texto, etc., lanza algún comentario en contra de la fiesta de los toros: que si suponen una crueldad contra los animales, que prohibirlas sería un signo de civilización, que no es lícito disfrutar con la sangre de los toros, que son una salvajada y una especie de sadismo, etc.*

José Luis es un alumno de 10 años, cuyo padre es un gran aficionado a los toros. José Luis le iba contando a su padre los comentarios de la profesora sobre los toros; al principio éste no le daba mucha importancia, pero finalmente llegó a sentirse molesto. Así que un día fue a hablar con la profesora y le dijo que ella podía tener las opiniones que quisiera, pero que hiciera el favor de abstenerse de criticar en clase la fiesta de los toros y, consecuentemente, a los aficionados a la misma. Margaret le respondió que ella consideraba que además de enseñar inglés tenía una función formativa, y que formar significa, entre otras cosas, enseñar a respetar la naturaleza y a los animales; que las corridas de toros están en las antípodas de este respeto y que, por tanto, ella, actuando en conciencia, no se iba a guardar de criticar las corridas siempre que le pareciera adecuado.

Discutieron el tema educadamente, pero no se pusieron de acuerdo. Por ello, el padre de José Luis, que es representante en el Consejo Escolar, decidió plantear el problema allí (Margaret no es miembro del Consejo). Después de hablar bastante sobre la cuestión, el Consejo decidió lo siguiente:

- ¿Qué crees que debería haber decidido el Consejo?

7. La búsqueda del consenso: el juego de Rawls*

Este juego aborda los principales problemas de la teoría de la decisión, basándose en la idea de justicia de J. Rawls, uno de los exponentes fundamentales de la ética contemporánea. Se trata, por tanto, de un juego que no es "neutral", ya que su intención es mostrar que las ideas de este autor son más válidas que las de otras corrientes filosóficas, como por ejemplo el utilitarismo.

Para los intereses concretos de un curso como éste, de resolución de conflictos a través de la discusión, es interesante independientemente de que se esté o no de acuerdo con la teoría ética de Rawls, ya que su utilidad en nuestro caso reside en la búsqueda de algún modo razonable de resolver los conflictos cuando éstos parecen anclados en opiniones muy arraigadas o en "autoevidencias".

El autor del juego plantea así su desarrollo:

"... Siguiendo estos preliminares, les pido a los miembros de la clase que ejerciten su imaginación. Se les dice que se olviden por un momento que son estudiantes y que se trasladen mentalmente a la lejana isla de la República de Nacirema (el resultado de poner al revés American) (... A pesar de sus extrañas costumbres, sus ciudadanos muestran un llamativo parecido con los americanos contemporáneos). Durante la hora siguiente ellos tienen que pensar y actuar como naciremos. Esto no será fácil, porque los naciremos son una raza extraña. Son extremadamente egoístas. De hecho, la lealtad nacirema, señalo, no va más allá de los confines del núcleo familiar. En la medida en que ellos y sus familias no estén afectados por la adversidad, los naciremos no cuidan en absoluto de otros seres humanos, ni siquiera de sus propios compañeros naciremos. El lema nacional naciremo es "Intenta ser el número Uno". (...).

Les hago la observación de que, en parte por le hecho de que los naciremos son egoístas, ningún naciremo desea ser coaccionado. Por esta misma razón, los naciremos han impuesto una inusual regla de unanimidad en sus deliberaciones políticas. Todas las votaciones en la legislatura nacirema deben ser unánimes, o el tema no sale adelante. Por este hábil recurso, les digo, cada naciremo tiene garantizado un poder de veto que protege sus intereses, los de él o los de ella. También les explico que el requisito de unanimidad ha hecho posible para los naciremos el establecimiento de algo parecido a un enfoque 'moral' para resolver sus disputas. Ellos se abstienen voluntariamente de la violencia y han dispuesto sus asuntos para que sean conducidos de un modo que todos puedan acordar libremente. Su principio 'moral' básico es que nadie puede ser forzado a actuar contra su voluntad.

(...) Con estos preliminares muy presentes, se pide a los estudiantes que se trasladen mentalmente a la asamblea nacional nacirema en donde aguardan asuntos importantes. Les remarco que Nacirema es una isla tremendamente pobre, seca e infértil. Esto se debe a una severa sequía. Preocupados por el problema, dos de nuestros científicos han respondido con una idea prometedora: muy cerca del centro montañoso de la isla hay varios ríos subterráneos naturales que producirían suficiente agua como para sostener un

* Tomado de GREEN, R.M.: "El juego de Rawls: una introducción a la teoría ética", en *Aprender a pensar*, nº 8, segundo semestre, 1993.

extenso sistema de irrigación. Este agua abundante, si fuese distribuida por toda la isla mediante una serie de canales, podría permitir un incremento equivalente a doblar diez veces la producción per capita en la isla. El trabajo invertido en este esfuerzo se podría compensar por sí mismo en uno o dos años. Casi todos saldrían beneficiados.

'Casi todos...'. Pero hay una dificultad. Mientras que la mayoría de los granjeros naciremos son pobres, un pequeño grupito de familias posee la tierra en la que se podrían abrir los pozos. Sus tierras son de natural todo lo verdes y húmedas que tendrían que ser. Estas familias son, en las condiciones naciremas, millonarias. Son nuestra élite, y la irrigación proyectada no les ayudará en lo más mínimo. Son todo lo ricos que cualquier naciremo desearía ser. Además, aunque a ellos se les excluyera del trabajo, el proyecto les amenaza de varias maneras. Ellos perderían su preeminencia. Más serio todavía es el hecho de que la canalización puede desfigurar un poco sus tierras. Aunque éstas son preocupaciones muy pequeñas, ellos apoyan la conclusión de que nuestro naciremo rico no tiene virtualmente nada que ganar y sí algo que perder si llevamos a cabo el proyecto. Como élite que son, los ricos naciremos no pueden ser compensados de ninguna manera por esta pérdida.

A los miembros de la clase se les dice ahora que en breve se les va a pedir que voten. Pero primero, les reparto unas tarjetas que ellos pueden mirar. Esto ayudará a cada individuo a saber exactamente cuál es su posición en este conflicto. Si uno recibe una tarjeta con un punto rojo, será un terrateniente empobrecido. Uno verde significa propietario de una tierra húmeda y un posible pozo. Las últimas tarjetas son muy raras. (En una clase de 50, suelo repartir 47 rojas y 3 verdes). Mientras reparto las tarjetas, les recuerdo que el procedimiento utilizado en esta votación será el que habitualmente se mantiene para cada decisión política en la legislatura de Nacirema. Además, para aclarar esto, yo había escrito previamente en la pizarra los siguientes pasos del procedimiento:

- 1. Descripción del problema y la propuesta.*
- 2. Las tarjetas serán distribuidas.*
- 3. Explicación de las tarjetas: número de cada tipo y qué significan.*
- 4. Los miembros de la clase pueden mirar sus tarjetas.*
- 5. Votación.*
- 6. Toda decisión política será aprobada unánimemente.*

Una vez que las tarjetas han sido distribuidas y examinadas, (...) se pide una votación, y si las cuestiones han sido aclaradas, el resultado es generalmente predecible: todos los poseedores de tarjetas verdes votarán en contra de la propuesta mientras que los poseedores de tarjetas rojas votarán a favor de ella.(...)

En esta coyuntura, les subrayo el serio problema que los naciremos nos hemos creado a nosotros mismos. Siendo egoístas, queremos defender nuestros propios intereses como mejor podamos. Siendo autoprotectores, nos hemos impuesto una regla de unanimidad en las votaciones. Pero vemos ahora que esta regla permite que un pequeño grupo domine nuestros asuntos y les permite ejercer el papel de tiranos. Por razones elementales, esta minoría ha impuesto su poderío continuado sobre la gran mayoría de nosotros (...) Seguramente no tiene sentido permitir que esto suceda una y otra vez. Si nos percatamos de que habrá muchas votaciones futuras en la legislatura nacirema y de que con las

tarjetas barajadas y redistribuidas, los nuevos aventajados (los poseedores de tarjetas verdes) perderán su distinción y estarán generalmente en una mayoría no beneficiada, es realmente estúpido mantener las cosas como están a largo plazo. ¿No deberíamos reconsiderar nuestro procedimiento ahora, e intentar revisar maneras de fomentar nuestros intereses en cualquier sucesión previsible de las futuras fases del juego?. Señalo a la pizarra donde está esbozado el procedimiento y es pido propuestas para su revisión.

(...)

Si el instructor ha manejado con eficacia el pensamiento con la constante utilización de los términos 'minoría' y 'mayoría' y ha subrayado la 'tiranía' de la minoría, la mayor parte de las respuestas en este punto propondrán una revisión en el paso seis. (...) Puesto que la regla de la minoría es un medio inaceptable para resolver las disputas sociales, la regla de la mayoría una alternativa natural. Más aún, si imaginamos una extensa serie de votaciones futuras, un procedimiento que beneficia a la mayor parte de la gente en cada votación futura, probablemente nos beneficiará lo más posible a nosotros, quienquiera que seamos.

(...)

'Hagamos otra fase de este juego', les digo. 'Una vez que tenemos un poquito más de experiencia, veremos si queremos efectuar realmente esta revisión de nuestros procedimientos'.

Volviendo a la cámara legislativa nacirema, declaro que tenemos un nuevo problema y una nueva propuesta a tener en cuenta. El problema es uno que ha preocupado a los naciremos durante años: alergia a la hierba-olorosa. Cada primavera, el polen de la planta hierba-olorosa es llevado por el viento desde islas lejanas, y provoca dos semanas de molestias para todos nosotros. Durante esos días estornudamos y se nos irritan los ojos. Hasta hoy no hemos podido hacer nada. Afortunadamente, sin embargo, dos de nuestros estimados científicos naciremos, otra vez han encontrado un remedio. Han desarrollado un suero que, una vez preparado y almacenado, nos garantizará a nosotros y a muchas generaciones futuras un total alivio de los síntomas de la alergia. Pero la preparación del suero exigirá un precio. Dos miembros de la comunidad tendrán que ser fritos vivos en aceite, y tendrán que sufrir un insoportable dolor para que sus cuerpos segreguen las enzimas necesarias para la producción del suero. Una especie de lotería se va a poner en marcha (mediante la distribución preliminar de los boletos) para determinar quiénes serán esos dos, y a continuación de esto tendrá lugar la votación. Entonces se reparten las cartas. (En una clase de 50, generalmente distribuyo 48 tarjetas verdes que significan curación de la alergia y dos rojas que indican 'fritos'). Se estimula a los estudiantes para que miren sus cartas, deliberen, y se hace una llamada para la votación.

Si todo va bien, el resultado de la votación es 48 a dos, a favor de la preparación del suero. (...)Esta fase ha ilustrado claramente los enormes peligros de una estrategia mayoritaria –y puede ilustrar, asimismo, los problemas inherentes a ciertas interpretaciones del utilitarismo como teoría moral. Porque a pesar de que la regla de la mayoría suele ser útil y deseable, hay ocasiones en que es moralmente inaceptable. Mirando prospectivamente, ningún estudiante de la clase defenderá que esta regla se mantenga en todas las ocasiones. Pero, ¿cuándo debe mantenerse y cuándo no?, y, ¿cómo vamos a decidir siempre de antemano?. (...)

En este punto, yo les pido a los miembros de la clase simplemente que piensen, y que concentren su pensamiento en mirar una y otra vez a la pizarra. 'Reparemos en los pasos de nuestro procedimiento', les digo. 'Intentamos cambiar el paso número seis (la unanimidad) y aquello no funcionó. ¿Podemos modificar alguna otra cosa?'. Podría ser que

ahora hubiese un estudiante razonablemente bueno que nos propusiera modificar el paso cuatro y no permitir que los individuos miren sus tarjetas. (Algunas veces también ocurre que los estudiantes sugieren que no se distribuyan las tarjetas en absoluto. Aunque esto tiene el mismo efecto que una revisión del paso cuatro, pedagógicamente es menos efectivo. El drama de la tercera y última fase queda reforzado cuando los estudiantes tienen que hacer una elección teniendo delante sus propias tarjetas colocadas boca abajo. Por esta razón, suelo desestimar esta idea diciéndoles que los miembros de la clase tienen que manejar lo que tengan en su poder, mientras que la decisión de repartir las tarjetas es cosa mía). Esta propuesta tiene un efecto dramático. Algunos estudiantes ven su importancia inmediatamente, mientras que otros se quedan perplejos. En cierto sentido es una revisión muy natural de lo que hemos estado haciendo. E incluso parece ser un cambio demasiado leve como para eliminar y resolver los tremendos problemas que hemos encontrado. 'Merece la pena intentarlo', suelo comentar en este punto. 'Veamos si nos puede ayudar'.

Llega la tercera (y última) fase de votaciones. Apunto que tenemos todavía otro terrible problema naciremo. Pues en la medida en que podemos acordarnos, Nacirema ha estado habitada por mosquitos que se generan en los pantanos de las tierras altas de la montaña. Hasta ahora, estos mosquitos han sido simplemente un fastidio. Pero muy recientemente se han convertido en una amenaza mortal. Parece que ahora son portadores de un nuevo tipo mutante de parásito de la malaria contra el que no existe ninguna protección ni curación. A menos que los pantanos mismos sean drenados con rapidez, casi todos los ciudadanos de nuestras islas serán eliminados. Se necesita a todos los ciudadanos. Ni uno siquiera puede quedar dispensado, pues de lo contrario fracasará el proyecto y casi todos nosotros estaremos sentenciados. Sin embargo, otra vez se pone el énfasis en la palabra 'casi', porque nuestros científicos han averiguado que hay entre nosotros una minoría muy pequeña (tres personas de cada cincuenta) que, debido a la dieta inusual que han llevado durante años, han llegado a estar inmunizados de manera natural frente a este nuevo parásito. Incluso en el caso de que no eliminemos los pantanos, estos individuos y los miembros más inmediatos de sus familias (que han compartido la misma dieta) sobrevivirán y repoblarán la isla. El resto de nosotros morirá. Sin embargo, si elegimos eliminar los pantanos, casi todos nosotros viviremos. No todos, en realidad, puesto que es posible predecir que dos personas van a sucumbir como consecuencia de la ardua tarea de eliminar los pantanos. Por lo tanto nuestras opciones se pueden describir con facilidad. Si elegimos limpiar, viviremos todos salvo las dos posibles víctimas del esfuerzo. Si elegimos no limpiar, moriremos todos salvo los tres inmunizados naturales (y sus familiares inmediatos). (Con frecuencia escribo este cálculo en la pizarra: limpiar = 2/50 posibilidades de morir; no limpiar = 47/50 posibilidades de morir. Por supuesto que este último cálculo no tiene en cuenta la ventaja inferior que resulta de la supervivencia de los familiares de los inmunes). Se reparten las tarjetas teniendo delante esta cruda elección. En cuanto se hace esto, se le recuerda a la clase que mantenga las tarjetas boca abajo. Tras unos instantes de deliberación, se hace una votación, y casi invariablemente (o por lo menos tras un poco de discusión), la votación representa la votación unánime del proyecto de limpieza. Se subraya la importancia de esta última votación. Pongo énfasis en señalar que finalmente hemos conseguido la unanimidad. Y no en un caso fácil ni trivial. Puntualizo además que si hubiéramos jugado cada una de las dos fases anteriores con las tarjetas boca abajo, seguramente hubiéramos logrado más pronto la unanimidad. ¿Por qué esto es así?. Porque mantener las tarjetas hacia abajo tiene el efecto de forzar a cada uno a tomar la misma decisión (la misma opción de limpiar o de no limpiar con el mismo riesgo

relativo). En vez de tener que tomar muchas decisiones diferentes en las que los cálculos difieren entre una persona y otra de dentro del aula, cada uno de nosotros toma una decisión compleja, pero idéntica. Y cuando esta decisión apunta fuertemente en una dirección, tal como lo hace en todos nuestros casos, el resultado es previsible.

El juego termina con algunas observaciones acerca de lo que hemos hecho. Comenzábamos con la búsqueda de una moralidad, en el sentido más rudimentario de este término: deseábamos un medio pacífico y basado en principios para resolver nuestras disputas sociales. Probábamos diferentes maneras de llegar a un medio semejante, yendo desde la regla de unanimidad ('No forzar nunca a nadie a actuar en contra de su voluntad') al enfoque de la mayoría ('Haz lo que produzca el mayor bien para el mayor número'). Hemos descubierto como alternativa un modo de proceder que parece reunir a un tiempo la ventaja mayoritaria y el protegernos de ser una minoría innecesariamente maltratada. Este procedimiento tiene su núcleo en el requisito de que, teniendo presentes todos los puntos de vista relevantes, imponemos la estricta imparcialidad en nuestras opciones racionales y autoestimativas como individuos y como miembros de la sociedad".

8. Cadena de transmisión*

Muchas veces, la comunicación se ve dificultada a causa de los estereotipos y de la falta de atención de quienes escuchan, que van alterando, con sus interpretaciones propias, los mensajes, hasta modificarlos, a veces por completo.

Los objetivos de esta dinámica son los siguientes:

- . Desarrollar la capacidad de escucha
- . Suscitar un debate sobre las dificultades de la comunicación

Puede trabajarse a partir de los 8-9 años, y el desarrollo es el siguiente:

Se quedan unos cuantos miembros del grupo en el aula, y los restantes salen de ella. El animador/a narra (mejor si la lee) a los/as participantes que se quedaron en el aula una situación conflictiva, a poder ser muy detallada y no muy corta. Una de las personas que se han quedado en el aula llama a otra de las que salieron, que entra, y le cuenta oralmente y de memoria la situación. A continuación, esta última persona llamará a otra de fuera, contándole a su vez, también de memoria, la situación, y así hasta que todas las personas estén dentro de la sala.

Para finalizar, se comparará el conflicto original con el que haya resultado al final, analizando entre todos cómo fue modificado durante la cadena de transmisión, lo que dará pie a un debate acerca de las dificultades de la comunicación y se plantearán analogías con la vida cotidiana.

"Dicen que 483 personas están atrapadas bajo un derrumbe, después que pasó el ciclón se inició el rescate. Se han movilizad o miles de personas llevando medicinas, vendas y otros elementos. Pero dicen que la gente atrapada no fue por accidente, sino que fue un secuestro, pues hay gente de mucho dinero entre los atrapados."

* Tomado de CASCÓN; BERISTAIN: *La alternativa del juego*. Santander, edic. autores, 1989

La Voz de Galicia.es

ARQUEOLOGÍA Su cadáver, encogido en un agujero poco profundo, tenía un pedazo de vasija encima, cuyo borde desgastado y con restos de tierra indica que alguien lo usó para cavarlo.

EFE

18/2/2009

Actualizada a las 11:30 h

- Alrededor de 1670 algo terrible ocurrió en una granja de Leavy Neck (EE.UU.), algo que quedó oculto durante siglos hasta que unos arqueólogos forenses descubrieron los restos de un cadáver y sus huesos denunciaron al asesino.

El misterio del joven hallado, cubierto de basura, en el sótano de esa granja, es uno de los relatos que cuenta la exposición «Escrito en los huesos: Archivos Forenses del siglo XVII en la Bahía de Chesapeake», que revela cómo fue la vida de los primeros colonos estadounidenses a través de sus esqueletos

La muestra, recién inaugurada en el Museo de Historia Natural de Washington, expone la existencia dura, corta y repleta de peligros de quienes buscaron la tierra prometida, al otro lado del océano Atlántico.

En Jamestown, la primera colonia inglesa permanente, de las 104 personas que llegaron en 1607, sólo quedaban vivas nueve meses después 38, el resto había sido víctima mortal del hambre, las enfermedades y los ataques de los indios.

Eso no impidió la arribada masiva de nuevos colonos, como el joven de Leavy Neck, que es un ejemplo de lo que tuvieron que pasar muchos de ellos.

Su cadáver, encogido en un agujero poco profundo, tenía un pedazo de vasija encima, cuyo borde desgastado y con restos de tierra indica que alguien lo usó para cavarlo, según dijo a Efe Douglas Owsley, uno de los comisarios de la exposición.

Los huesos del joven, de unos 16 años, demostraban que había realizado tareas físicas duras y sus dientes revelaban una dieta insuficiente.

Tenía varias costillas rotas y en una muñeca una fractura «defensiva», que supuestamente sufrió al protegerse de los golpes de alguien.

Además, por la composición química de los huesos, que refleja la dieta, los antropólogos pudieron establecer que llevaba en América menos de un año.

Con esas pistas Owsley y su equipo concluyeron que se trataba de un sirviente «por contrato», un joven que se comprometió a trabajar entre 4 y 7 años de sol a sol en América, a cambio de su pasaje en barco desde Europa. Más de un 70% de los colonos vinieron de ese modo.

«Esto fue una tumba clandestina, algo se les fue de las manos y llevó a su muerte y no le enterraron debajo de un árbol, no lo hicieron público», dijo Owsley.

Probablemente no se trató de un homicidio intencionado, porque los sirvientes eran una propiedad de alto valor, según el arqueólogo.

El culpable debió ser el dueño de la granja en esa época que, según los documentos históricos, vivió allí con su mujer, dos hijos y dos sirvientes.

Ni su nombre, ni el del muerto se conocen. Los huesos dicen muchas cosas, aunque la identidad es difícil de establecer a partir de un esqueleto de antes de la era del ADN.

Prueba de ello son los restos de un joven de Jamestown, encontrado con una punta de flecha en el lugar donde estuvo su muslo.

La posible muerte a manos de los indios en realidad fue una bendición, pues ese joven sufría una infección horrible en la boca que le había corroído el hueso, le dificultaba comer y le mataba lentamente, según Karin Bruwelheide, la otra comisaria de la muestra.

También están expuestos los huesos minúsculos de un bebé de unos 5 meses que murió por falta de vitamina D, es decir, de luz del sol.

Por la presión sobre los huesos, los arqueólogos creen que sus padres le mantuvieron enrollado con paños para que no pasara frío, lo que impidió que recibiera la luz.

Una constante en la exposición son las dentaduras horribles, por el paso de la dieta europea basada en trigo a otra en maíz, más proclive a las caries.

Empeoró las cosas el hábito generalizado de fumar tabaco, demostrado hasta en niños de 10 años, pues la arcilla de las pipas disolvía literalmente el esmalte de los dientes y dejaba agujeros.

Otro hábito letal fue el uso del plomo, que es un veneno. En la muestra hay balas que los arqueólogos creen que los soldados llevaban en la boca, así como un escalofriante biberón de plomo.

Para el colombiano Cristián Samper, el director del Museo, un descubrimiento sorprendente fue encontrar a esclavos enterrados junto a los colonos.

«Las relaciones sociales entre estos grupos eran diferentes. No eran tan jerárquicas. Estamos reinterpretando la historia», dijo a Efe Samper.

Revelaciones como ésta ilustran la vida de personas comunes que nunca entraron en las crónicas heroicas de la colonización, incluido el sufrimiento de un joven sirviente que murió en el olvido.

9. Diálogos y debates a partir de un texto

Un recurso metodológico interesante es el de los diálogos y debates a partir de textos, ya sean éstos escritos (periódicos, relatos), icónicos (dibujos, fotos, películas) o auditivos (canciones), etc.

Se trata de utilizar textos que contengan distintas visiones u opiniones acerca de un tema o problema.

La METODOLOGÍA a seguir es sencilla:

- . Tras una primera lectura, visionado, etc., colectiva, debe hacerse una relectura individual, señalando y/o anotando los aspectos interesantes y el por qué se consideran así.
- . Exposición de los motivos por los que cada cual seleccionó estos aspectos, que serán anotados en la pizarra.
- . Debate de los temas anotados, o de una selección de éstos.

EJEMPLO DE TEXTOS PARA DIALOGAR

CAPERUCITA ROJA (Versión del Lobo)

El bosque era mi hogar. Yo vivía allí y me gustaba mucho. Siempre trataba de mantenerlo ordenado y limpio.

Un día soleado, mientras estaba recogiendo las basuras dejadas por unos turistas sentí pasos. Me escondí detrás de un árbol y vi venir una niña vestida en una forma muy divertida: toda de rojo y su cabeza cubierta, como si no quisieran que la vean. Andaba feliz y comenzó a cortar las flores de nuestro bosque, sin pedir permiso a nadie, quizás ni se le ocurrió que estas flores no le pertenecían. Naturalmente, me puse a investigar. Le pregunté quien era, de donde venía, a donde iba, a lo que ella me contestó, cantando y bailando, que iba a casa de su abuelita con una canasta para el almuerzo.

Me pareció una persona honesta, pero estaba en mi bosque cortando flores. De repente, sin ningún remordimiento, mató a un mosquito que volaba libremente, pues también el bosque era para él. Así que decidí darle una lección y enseñarle lo serio que es meterse en el bosque sin anunciarse antes y comenzar a maltratar a sus habitantes.

La dejé seguir su camino y corrí a la casa de la abuelita. Cuando llegué me abrió la puerta una simpática viejecita, le expliqué la situación. Y ella estuvo de acuerdo en que su nieta merecía una lección. La abuelita aceptó permanecer fuera de la vista hasta que yo la llamara y se escondió debajo de la cama.

Cuando llegó la niña la invité a entrar al dormitorio donde yo estaba acostado vestido con la ropa de la abuelita. La niña llegó sonrojada, y me dijo algo desagradable acerca de mis grandes orejas. He sido insultado antes, así que traté de ser amable y le dije que mis grandes orejas eran para oírla mejor.

Ahora bien me agradaba la niña y traté de prestarle atención, pero ella hizo otra observación insultante acerca de mis ojos saltones. Ustedes comprenderán que empecé a sentirme enojado. La niña tenía bonita apariencia pero empezaba a serme antipática. Sin embargo pensé que debía poner la otra mejilla y le dije que mis ojos me ayudaban para verla mejor. Pero su siguiente insulto sí me encolerizó. Siempre he tenido problemas con mis grandes y feos dientes y esa niña hizo un comentario realmente grosero.

Se que debí haberme controlado pero salté de la cama y le gruñí, enseñándole toda mi dentadura y diciéndole que eran así de grande para comerla mejor. Ahora, piensen Uds.: ningún lobo puede comerse a una niña. Todo el mundo lo sabe. Pero esa niña empezó a correr por toda la habitación gritando y yo corría atrás de ella tratando de calmarla. Como tenía puesta la ropa de la abuelita y me molestaba para correr, me la quité pero fue mucho peor. La niña gritó aun más. De repente la puerta se abrió y apareció un leñador con un hacha enorme y afilada. Yo lo mire y comprendí que corría peligro así que salté por la ventana y escapé.

Me gustaría decirles que este es el final del cuento, pero desgraciadamente no es así. La abuelita jamás contó mi parte de la historia y no pasó mucho tiempo sin que se corriera la voz que yo era un lobo malo y peligroso. Todo el mundo comenzó a evitarme.

No se que le pasaría a esa niña antipática y vestida en forma tan rara, pero si les puedo decir que yo nunca pude contar mi versión. Ahora Uds. ya lo saben.

Los tres cerditos (versión progre)

Por Pablo Molina



Había una vez tres cerditos muy buenos que sufrían el terrible zarpazo de la escasez de vivienda, tan común en el orden capitalista. Trabajaban como empleados de un albañal propiedad de una megacorporación, que les mantenía en régimen de semiesclavitud mediante contratos temporales y unos salarios de risa.

Un buen día, los simpáticos cochinitos decidieron constituirse en célula autogestionaria, con el fin de procurarse una vivienda digna al margen del sistema. Miraron primero algunos edificios vacíos en la zona, con la intención de okuparlos, pero finalmente decidieron construirse su propia solución habitacional en un claro del bosque, por aquello de vivir en plena naturaleza, con una buena charca cercana en la que hacer las abluciones matinales.

Después de mucho mirar, seleccionaron una parcela de tres mil metros, que dividieron en tres partes iguales, para que cada uno pudiera construirse su solución habitacional, pues lo de compartir espacio sabían que iba a ser muy complicado, dado el ritmo de vida de cada uno de ellos.

El más pequeño de los tres, Kevin Bacon, dedicaba su tiempo libre a tocar en un grupo de *death metal* y necesitaba un local de ensayos. El mediano, Jonathan Christian, por el contrario, era un fanático de las terapias orientales y el yoga tántrico, actividades que requerían de un gran silencio. Por su parte, Ricardo, el mayor de los tres, opinaba que sus hermanos eran dos gilipueñas sin remisión, y su única pasión era ver en la tele los programas de testimonio (Kevin y Jonathan le llamaban *Ano Roso* para chincharlo) mientras se atiborraba de bolitas de pienso transgénico sabor tutifrutti.

Una vez decidieron que el lugar les convenía, realizaron el preceptivo estudio de impacto medioambiental y comenzaron la construcción de sus tres soluciones, cada uno siguiendo su particular criterio. El marranito Kevin decidió que su casa sería un recinto diáfano, con distintos espacios funcionales en torno a la zona central, donde juntaría al grupo para ensayar sus piezas melódicas. Para su construcción utilizó maderas usadas, pensando que de esta forma el recinto tendría cierto aire retrogótico de lo más sugestivo, y además porque los gastos del grupo musical le estaban dejando sin blanca, y no estaba dispuesto a invertir más de lo necesario. Jonathan, el místico, andaba por esas fechas experimentando con ciertas terapias de erotismo introspectivo, por lo que decidió

fabricarse su casa, naturalmente, de paja. El cerdito Ricardo, mucho más convencional, construyó su casa con hormigón y con ladrillo visto en la fachada: tenía salón, cocina y tres dormitorios, y una pocilga integrada.



Los tres vivían muy felices, sin pagar hipoteca alguna, pero un buen día apareció el lobo feroz con una orden de desahucio y les conminó a abandonar sus viviendas, bajo la amenaza de que, en caso de resistencia, el Ayuntamiento las derribaría.

El lobo era propietario de una inmobiliaria casi tan grande como la de los hermanos Almodóvar, y con sucios manejos, a los que el comendador encargado del área de urbanismo no era ajeno, había logrado la recalificación de los terrenos donde se asentaba esa curiosa comuna porcina, para construir un campo de golf y mil quinientos chalecitos adosados. Los pobres cerditos no salían de su estupor al verse por primera vez enfrentados a los rigores del capitalismo depredador y el urbanismo salvaje; pero, una vez superado ese primer momento, decidieron que plantarían cara a semejante injusticia.

Al mes siguiente de este primer encuentro apareció una división de excavadoras, dispuestas a ejecutar la orden administrativa. Al primer zambombazo, la casa de Ricardito saltó por los aires; a punto estuvo de provocar un marranicidio. El pobre guarrillo salió corriendo a la casa de su hermano Kevin Bacon, que en ese momento se encontraba con su grupo atacando los primeros compases de su éxito "Bésame, cerda". Tan sólo acababa de entrar cuando las máquinas irrumpieron también allí, obligando a sus moradores a salir disparados para no acabar sepultados bajo los escombros. Todos los cerditos corrieron a refugiarse en la casita de paja del bueno de Jonathan. Allí se quedaron agazapados, temblando de miedo, mientras el rugido de los motores de las máquinas se aproximaba.

Y entonces ocurrió el milagro. Varios miles de lugareños, encabezados por los miembros de la organización ecologista Pocilgas Sin Fronteras, se interpusieron entre la casita de paja y las máquinas excavadoras del malvado lobo, dispuestos a impedir la consumación de la tragedia. La tensión iba en aumento, y cuando los

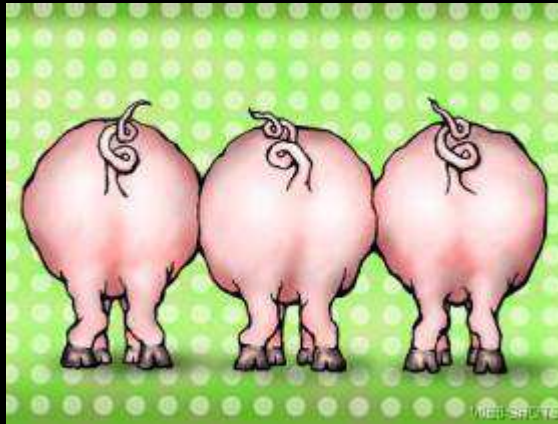
obreros del lobo y los manifestantes discutían con más fiereza apareció a todo galope un enviado del juzgado, con la orden de paralizar las obras de demolición. Los ecologistas habían presentado una denuncia ante el fiscal anticorrupción en la que demostraban los sucios manejos del lobo con los corruptos mandamases del concejo, lo que obligó al juez a dejar las operaciones en suspenso mientras se sustanciaba la investigación.

Todos los hombres, mujeres y animalejos de progreso lanzaron vítores al enterarse de la noticia y felicitaron efusivamente a los tres hermanos. El resto del cuento es previsible. El lobo feroz fue procesado y, al cabo de tres años de juicio, condenado a pagar una pequeña multa. Unos meses más tarde concurriría a las elecciones municipales, para ganarlas por mayoría absoluta. Pero ya no pudo hacer nada contra los cerditos. En esos tres años la casa de Jonathan se había convertido en un lugar de peregrinación para todos los cochinetes en busca de experiencias trascendentales, y el lugar había sido declarado Reserva de Especial Interés Místico.

Los tres cerditos vivieron muy felices, y con las aportaciones voluntarias de los miles de peregrinos que llegaban cada día a su comuna compraron un jet y se dedicaron a viajar por el mundo, pegándose la vida padre y proclamando allá donde iban la necesidad de que el pueblo se levantara contra la opresión capitalista. Fueron el precedente de las estrellas de rock actuales, pero de éstas ya nos hemos ocupado en otro lugar.

LOS TRES CERDITOS (versión políticamente correcta) |James Finn Garner|

Tema: S E N T I R. ~ 20/03/2007 18:07 ~ Ir a [página principal](#).



Había una vez tres cerditos que vivían juntos en armonía y mutuo respeto con el entorno que les rodeaba. Sirviéndose de los materiales propios de la zona que habitaban, se construyeron cada uno una hermosa casa. Un cerdito se la construyó de paja, otro de madera y el último de ladrillos fabricados a base de estiércol, arcilla y zarcillos y posteriormente cocidos en un pequeño horno. Al terminar, los tres cerditos se sintieron satisfechos de su labor y siguieron viviendo en paz e independencia.

Pero su idílica existencia no tardó en verse desbaratada. Un día, pasó por allí un enorme lobo malo con ideas expansionistas. Al ver a los cerditos, se sintió sumamente hambriento, tanto desde un punto de vista físico como ideológico. Cuando los cerditos vieron al lobo, se refugiaron en la casa de paja. El lobo corrió hasta ella y golpeó la puerta con los nudillos, gritando:

-¡Cerditos, cerditos, dejadme entrar!

Pero los cerditos respondieron:

-Tus tácticas de bandidaje no te servirán para amedrentar a unos cerditos empeñados en la defensa de su hogar y su cultura.

Pero el lobo se negaba a renunciar a lo que consideraba su destino ineludible. En consecuencia, sopló y sopló hasta derribar la casa de paja. Los cerditos, atemorizados, corrieron a la casa de madera con el lobo pisándoles los talones.

El solar en el que se había alzado la casa de paja fue adquirido por otros lobos para organizar una plantación bananera.

Al llegar a la casa de madera, el lobo volvió a golpear la puerta y gritó:

-¡Cerditos, cerditos, dejadme entrar!

Pero los cerditos gritaron a su vez:

-¡Vete al infierno, condenado tirano carnívoro e imperialista!

Al oír aquello, el lobo se rió condescendentemente para sus adentros. Pensó para sí: «Va a ser una lástima que tengan que desaparecer, pero no se puede interrumpir la marcha del progreso.»

A continuación, sopló y sopló hasta derribar la casa de madera. Los cerditos huyeron a la casa de ladrillo con el lobo pisándoles nuevamente los talones. Al solar que había ocupado la casa de madera acudieron otros lobos y fundaron una urbanización de recreo en multipropiedad destinada a lobos en período de vacaciones, diseñando cada unidad como una reconstrucción en fibra de vidrio de la antigua casa de madera e instalando tiendas de recuerdos típicos de la localidad, clubes de submarinismo y delfinarios.

El lobo llegó a la casa de ladrillos y, una vez más, comenzó a aporrear la puerta, gritando:

-¡Cerditos, cerditos, dejadme entrar!

Esta vez, y a modo de respuesta, los cerditos entonaron cánticos de solidaridad y escribieron una carta de protesta a las Naciones Unidas.

Para entonces, el lobo comenzaba a irritarle la obcecación de los cerditos en su negativa a contemplar la situación desde una perspectiva carnívora, por lo que sopló y resopló y volvió a soplar hasta que, de repente, se aferró al pecho con las manos y se desplomó muerto como consecuencia de un infarto producido por el exceso de alimentos ricos en grasas.

Los tres cerditos celebraron el triunfo de la justicia y realizaron una breve danza en torno al cadáver del lobo. Su siguiente paso consistió en liberar sus tierras. Reunieron a un ejército de cerditos que se habían visto igualmente expulsados de sus propiedades y, con su nueva brigada de *porcinistas*, atacaron la urbanización con ametralladoras y lanzacohetes y dieron muerte a los crueles opresores lobunos, transmitiendo con ello un mensaje inequívoco al resto del hemisferio de no entrometerse en sus asuntos internos. A continuación, los cerditos fundaron un modelo de democracia socialista dotado de educación gratuita, un sistema universal de seguridad social y viviendas asequibles para todos.

Nota del autor: El lobo de este relato representa una imagen metafórica. Ningún lobo real ha sufrido daño alguno durante la redacción de esta historia.

CUENTO: "CENICIENTA LA FEMINISTA"

Había una vez una hermosa joven de nombre Cenicienta. Vivía, desde la muerte de sus padres, con su cruel madrastra y sus dos feas hermanastras, quienes la celaban y la trataban muy mal.

Cenicienta debía hacer la mayoría de los trabajos desagradables de la casa y recibía muy poco de los bienes materiales y del afecto de su familia. Esto porque la madrastra de Cenicienta resentía su belleza y el afecto especial que el difunto marido sintió por su hija.

Un día se anunció un evento fenomenal en el reino. El rey ofrecía un baile al que estaban invitadas todas las solteras disponibles. Ahí conocerían al príncipe, quien elegirá entre todas a su afortunada esposa.

En la casa de Cenicienta se empezaron a realizar los preparativos para el baile. La madrastra decidió que una de sus hijas debería ser la nueva princesa. Ella sabía que su fortuna estaba reducida y no contaba con los atributos para un nuevo matrimonio. Su esperanza de un futuro confortable radicaba en las perspectivas matrimoniales de sus dos hijas. A Cenicienta se le obligó a trabajar sin descanso, en el arreglo de sus hermanas. Ella, desesperada, le suplicó a la madrastra que la dejara asistir también. Pero ésta, más celosa que nunca por la belleza de Cenicienta, le negó el permiso y se encargó de que no contara con la ropa adecuada para el evento.

Tarde en la noche, dos semanas antes del baile, cuando el nerviosismo cundía en la casa, Cenicienta se sentó, triste y desconsolada, frente a la ventana de su frío y vacío cuarto a soñar con una mejor vida.

De repente se le apareció su Hada Madrina. Tenía el cabello gris, la mirada inteligente y le dijo: "Buenas noches querida, yo soy tu Hada Madrina".

Después de oír la versión de Cenicienta, el Hada Madrina decidió convocar a las cuatro mujeres de la casa. Una vez reunidas, dirigió una sesión de terapia para analizar los problemas. Las mujeres empezaron a compartir sus sentimientos y temores. Cenicienta se enteró de que la envidia de sus hermanas se debía a las propias inseguridades con respecto a su capacidad de gustarles a los hombres. Las hermanastras oyeron las quejas de la heroína acerca de su soledad y de la

falta de cariño que sentía. La madrastra pudo expresar que sus decisiones eran producto no de un genuino odio contra Cenicienta, sino de sus temores de envejecer y quedarse sin dinero.

Como resultado de esta sesión, Cenicienta y sus hermanas decidieron hacer ciertos cambios en vista de que no tenían resentimientos verdaderos. Todas aprobaron los siguientes acuerdos:

1. Dejarían de depender de otros económicamente y trabajarían por la autosuficiencia del grupo.
2. En vez de competir como fieras por los hombres, empezarían a vivir con más solidaridad.
3. Desistirían de valorarse sólo por sus atributos físicos y éxitos con el sexo opuesto y se dedicarían a desarrollar su vida intelectual.
4. No permitirían que su poder y posición social se determinara por su relación con el hombre aunque la sociedad así lo hiciera.

Para llevar a cabo esta política, las cuatro mujeres decidieron solicitar un préstamo al banco e iniciar una pequeña industria de escobas. Las ventas fueron tan buenas que para el día del baile, las cuatro habían adquirido las prendas para el evento.

Cuando ingresaron en el castillo, el príncipe se trastornó por la belleza de Cenicienta y corrió a sacarla a bailar. Se dio cuenta de que esta era la mujer de sus sueños y la mejor candidata para esposa. Sin embargo, al príncipe no le hizo mucha gracia enterarse de que Cenicienta pensaba matricularse en la Escuela de Derecho y unirse al Movimiento Republicano del Reino (M.R.R.) que pretendía una reforma constitucional y terminar con la monarquía y ausencia de democracia. Menos le entusiasmaría al príncipe oír de labios de Cenicienta que de casarse con él esperaba que le ayudara a cocinar.

Cenicienta se sintió la mar de aburrida con este hombre tan narcisista, que sólo hablaba de caballos y carros y optó por escabullirse y buscar a alguien más interesante en la fiesta.

El príncipe se encontró con Bárbara, la madrastra de Cenicienta y ésta ante el asombro general, lo invitó a bailar. El monarca, sin salir aún de su conmoción, empezó a sentir una gran atracción por la atrevida dama. Se dio cuenta de que esta mujer, segura de sí misma, madura y de mucha experiencia, resultaba más interesante que todas las otras adolescentes juntas. "Huyamos Bárbara –dijo él– antes de que el rey se entere". Bárbara, que se sentía que no podía abandonar su trabajo y su industria de escobas, decidió, entonces realizar un viaje con el príncipe a Nueva York en el que combinaría el placer con los negocios. En esa

ciudad tuvo su romance y pudo, al mismo tiempo, estudiar los nuevos modelos de escobas.

Cenicienta, por su parte, se matriculó en la Universidad y se fue a vivir con su hermanastra Emperatriz. Nuestra heroína decidió postergar sus planes matrimoniales hasta obtener su doctorado en leyes. Su hermana estudiaría karate y abriría una academia popular.

Su Hada Madrina fundó el albergue para hadas agredidas (A.M.H.A.). La hermana menor se casó con un bailarín de ballet que se había escapado de otro cuento de hadas en busca de mayor libertad artística.

Ambos recogerían fondos para apoyar a los vampiros que habían enfermado de sida por su trabajo en otros cuentos.

Todos vivieron felices y comieron perdices.

Adaptación de:

Jacobo Schifter de obra de Linda Taylor

Guía para la reflexión:

- Este cuento está pensado para estudiantes a partir de 12 años
- La propuesta de trabajo gira en torno a la discusión de los roles, papeles y funciones atribuidas por la sociedad a las mujeres y los hombres; es decir "lo femenino" y lo "masculino". Para una mayor comprensión, es importante ubicar una serie de pasos que facilitarán la labor docente en la motivación para que sus estudiantes inventen creaciones literarias diferentes; es decir, que comprendan qué es una creación literaria NO SEXISTA.

Propuestas de pasos a realizar para motivar al alumnado:

Partiendo de un cuento tradicional, "La Cenicienta" lo analizaremos desde 2 ópticas diferentes:

- El cuento tradicional
- El cuento "La Cenicienta Feminista"

a) *Cuento tradicional: La Cenicienta*

-Entre todo el alumnado se narrará el cuento de la Cenicienta, teniendo cuidado de no olvidar ningún personaje, ni ningún hecho importante del mismo. (La/el docente se podrá auxiliar del cuento para ir llevando el hilo de la narración por si no se acuerdan del mismo.)

-Por parejas (a ser posible mixtas), el alumnado hará un listado de cualidades y características de los principales personajes: la princesa, la madrastra, las hermanastras, el hada madrina y el príncipe.

Se socializarán las cualidades en un gran listado en el pizarrón (o en un papelógrafo) y se discutirá sobre si están de acuerdo o no con esas características atribuidas a los 2 géneros, comparándolas con las características de hombres y mujeres en la actualidad salvadoreña.

b) *Cuento "Cenicienta la feminista"*

-Antes de leer el cuento al alumnado, es imprescindible que la/el docente lo haya leído y lo conozca bien, observando las ideas o expresiones que puedan no entenderse demasiado, para poder aclararlas.

-Leer despacio y claro el cuento, enseñando a todo el alumnado el dibujo de cada página simultáneamente.

-Una vez leído, preguntarles si lo han entendido y entre tod@s hacer un listado de los aspectos y las situaciones diferentes que se narran en este cuento, con relación al cuento tradicional; reflexionando sobre el título, el cambio de roles de los personajes femeninos y las situaciones de asombro y perplejidad de los personajes masculinos, en algunos momentos.

-Hacer un dibujo del cuento, del apartado que más les haya gustado y exponerlo en el periódico mural (opcional).

Sugerencia:

Después de estos pasos, ya se puede proponer al alumnado que inventen historias no sexistas, haciéndoles comprender que este cuento es sólo un ejemplo, pero cuidando que no todos los cuentos que realicen sean copias o versiones muy parecidas a éste, pues perderían su validez.

Preguntas Lectura 7

1. ¿Qué son los valores y cómo se transmiten?
2. Discutan las diferencias entre los modelos educativos: segregado, ecuación mixta y coeducativo, en términos de los 4 componentes principales del sistema cultural: valores, normas, legitimaciones y conocimiento empírico.
3. Analicen las manifestaciones sexistas más comunes detectadas y qué opciones o propuestas de cambios resultan necesarias para lograr una educación no sexista o con perspectiva de género (sugerencias a nivel de personal docente, de quienes dirigen los centros educativos y a nivel del sistema educativo).
4. ¿Qué es una educación no sexista y por qué hay que promoverla?
5. Analicen los 3 cuentos no sexistas que aparecen en esta lectura y láncense a la aventura de inventar (o adaptar) uno propio.

10. Somos diferentes*

La diferencia es un factor de identidad individual, que posibilita la formación de la identidad de cada persona como un ser único. Es un factor de enriquecimiento personal y social, a través de las relaciones establecidas entre las personas, que al aportar sus propias experiencias y opiniones, enriquecen la vida de las demás. La diferencia es un elemento dinamizador de la convivencia y las relaciones entre las personas, puesto que todas y todos, en nuestra vida cotidiana, interactuamos e influimos en las demás.

Pueden participar en esta dinámica personas de cualquier edad, a partir de la educación Primaria.

DESARROLLO:

Durante aproximadamente 10 minutos, cada participante ha de desarrollar de manera individual dos listas: una con aquello que tienen en común con los demás miembros del grupo y otra con aquello que le diferencia de ellos.

A continuación se formarán grupos de 6-8 personas, en donde cada cual expondrá las listas que ha elaborado, haciendo entre todos/as dos listas únicas que sintetizen las de todos los miembros.

Para finalizar, todos los subgrupos harán un balance común de las listas elaboradas, que serán anotadas en la pizarra y posteriormente comparadas, lo cual sirve para entablar el diálogo:

- . ¿Qué criterios (sexo, edad, aspecto físico, carácter, gustos, opiniones, origen, etc.) son los más utilizados para identificarnos con las otras personas? ¿Y para diferenciarnos?
- . ¿Qué ha sido más fácil de encontrar: los criterios de identificación o los de diferenciación?
- . ¿Qué aporta a cada persona sus diferencias con las demás? ¿Son aportaciones favorables y enriquecedoras, o desfavorables y obstaculizadoras de las relaciones?
- . ¿Qué tipo de diferencias nos resulta más fácil de aceptar y cuál más difícil?

* EQUIPO CLAVES: *En un mundo de diferencias, un mundo diferente*. Madrid, Cruz Roja Juventud, 1992.

Abusos verbales son abusos reales*

Justificación

Cuando nos encontramos en un ambiente educativo en el que son normales los insultos de unos/as hacia otros/as puede que lleguemos a considerar que es una forma más de comunicarse. A pesar de que esto pueda ser cierto y posiblemente más frecuente de lo que pudiera parecernos deseable, deberíamos intentar trabajar con el alumnado para incentivar un cambio en su forma de expresarse y comunicarse con los demás.

Objetivos

- . Sensibilizar al alumnado para diferenciar entre bromas e insultos
- . Buscar otras formas de expresión aceptadas por el alumnado
- . Usar estas formas de expresión alternativas
- . Estimular la capacidad de reflexión del alumnado acerca de sus comportamientos y actitudes hacia sus compañeros/as

Temporalización

Entre 2 y 4 horas, aproximadamente.

Secuencia de tareas

Antes de empezar la actividad es necesario explicar al alumnado que se va a trabajar sobre las diferentes formas con las que nos podemos expresar para que estén orientados sobre el objetivo que se persigue con ella.

a) Tarea individual:

Se numeran los alumnos/as del uno al cuatro y se les pide que escriban un ejemplo, lo más realista posible, de las conversaciones que se desarrollan en cada una de las situaciones que se les propone (para el número 1, que piensen en la salida al recreo; los nº 2, sobre los intercambios de clase mientras no está presente ningún profesor; los nº 3, durante el tiempo libre (durante el recreo, comedor...); los nº 4, cuando están con sus compañeras/os fuera del centro). No deberán faltar en las conversaciones las palabras que usan para dirigirse a los demás y con las que los llaman.

b) Tarea de pequeño grupo:

Los grupos se formarán con un alumno/a de cada grupo de forma que en cada grupo haya un representante de cada número, y por tanto, cada miembro del grupo haya trabajado una situación diferente. La tarea comienza con la lectura de cada uno de su conversación descrita. A continuación, deberán hacer entre todos/as una lista con las palabras que usan para dirigirse a la persona con la que quieren hablar o con la que ya están hablando, y las que usan para referirse a terceras personas. Por último, debatirán acerca de cuáles de esas palabras pueden ser consideradas insultos. Para ello, se podrán tener en cuenta otras circunstancias, como el tono de voz, la vinculación entre las personas implicadas, etc.

* Tomado de CRUZ ROJA JUVENTUD: *Estrategias educativas...* op. Cit.

c) Tarea de grupo-clase:

El trabajo de aula deberá estar enfocado en la puesta en común de los listados de cada grupo y en la reflexión acerca de por qué el uso de estas palabras pueden molestar a los compañeros/as, las consecuencias que pueden tener en algunos de ellos y en la propuesta de formas de evitarlos, o si se siguen usando, explicitar que son en broma, siempre y cuando la persona que los recibe esté de acuerdo en que se siga haciendo.

e) Tarea de evaluación:

Una evaluación positiva de esta actividad será si el alumnado ha demostrado interés sobre las reflexiones, si se han implicado en la búsqueda de las causas y consecuencias del uso de insultos o palabras despectivas hacia los demás. También será necesario recordar, en diferentes momentos, las conclusiones de esta actividad.