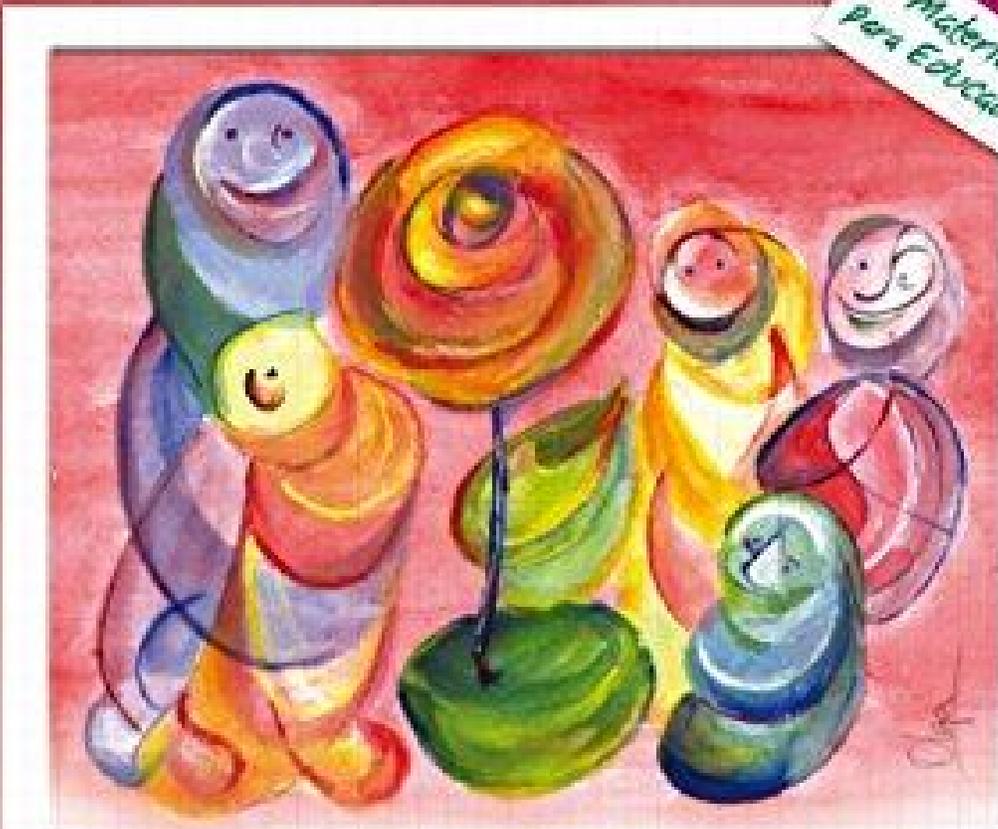


*Material
Para Educadores*



José Ángel Paniego

CÓMO PODEMOS EDUCAR EN VALORES

**Métodos y técnicas para desarrollar actitudes
y conductas solidarias**

EDITORIAL CCS

CÓMO PODEMOS EDUCAR EN VALORES

MATERIALES PARA EDUCADORES

Últimos títulos publicados

70. Educar en la igualdad. Ma Jesús Picot-Purificación Tárrago-Fabián Moradillo.
71. Cantar y animar con canciones. Tonj Giménez.
72. Educación socio-afectiva en Secundaria. AA.W.
73. Informática para educadores. Alfredo Fuentes.
74. Animación a la lectura con adolescentes. Isabel Agüera.
75. Audiciones musicales activas para el aula. Pilar Montoro.
76. Aprendizajes en Educación Infantil. AA.W.
77. Expresión corporal en Primaria. Emilio Miraflores-Juan Ocampo.
78. Educaren la autoestima. Ma José Quiles-José Pedro Espada.
79. Formación humana en Primaria¹². Sonia López-Yolanda López.
80. Un personaje para cada día. Antonio González.
81. Aprender a escribir teatro en Secundaria. Maxi de Diego.
82. Manual para la educación especial. C.Domenech-Á. Pujol.
83. Trabajamos los valores en Primaria. Ana Prieto-Manuela Guzmán.
84. Los diez derechos del niño. José Real Navarro.
85. Animar a leer desde la biblioteca. Juan José Lage Fernández.

86. Danzas del mundo¹². Ángel Zamora.
87. Cuentos y escenificaciones para Primaria. Isabel Agüera.
88. Tutoría de valores con preadolescentes. María Carmen Iza; Mariñoso.
89. Adolescentes y sentido de la existencia. Purificación Tárrago-Fabián Moradillo-Ma Jesús Picot.
90. Un centro 3 S.Irene Monferrer.
91. Cosas de niños. Pilar Montes-Eduardo Soler.
92. Versos para aprender lengua y literatura. Ana Riofrío.
93. Sembrar valores, recoger futuro. Fernando Lafuente-Noelia Cisneros-Emilio Gómez.
94. Animación a la lectura con niños. Isabel Agüera.
95. Formación humana en Primaria/3. Sonia López-Yolanda López.
96. Educar con imágenes/3. Herminio Otero.
97. Adolescentes, inmigración e interculturalidad. Fabián Moradillo-Socorro Aragón.
98. Ortografía castellana. Francisco Javier Diosdado.
99. Educar en la interculturalidad. José Real.
- 1 00. Cuentos populares y creatividad. Rosa Huertas.
101. Animara la lectura jugando. Ma Jesús Otero.
102. La solidaridad es vida plena. Edgardo Rubén Cárdenas.
103. La lectura a escena. Isabel Agüera.

104. Cuentos para portarse bien en el colegio. Jesús Jarque.
105. Animación a la lectoescritura. Purificación Cavia.
- 1 06. Poesía popular infantil y creatividad. Rosa Huertas.
107. Adolescentes y educación para la convivencia. Fabián Moradillo.
108. Aprovechamiento didáctico de Internet. Jesús María Nieto.
109. Amor y sexualidad. Santiago Galve.
110. Fábulas del siglo xxi. Fernando Lafuente-Noelia Cisneros-Emilio Gómez.
111. Personajes de la Historia Antigua y Media. José Luis Sierra.
112. Los cuentos de la tortuga. Eduardo Soler.
113. Aprendera pensaren Primaria. Blanca Gómez-Luis Carrascosa (coords.).
- 1 14. La vuelta al curso en 80 días. Jesús Villegas Saldaña.
115. Personajes de la Historia Moderna y Contemporánea. José Luis Sierra.
116. Educar en la sostenibilidad. AA.W.

JOSÉ ÁNGEL PANIEGO

CÓMO PODEMOS EDUCAR EN VALORES

Métodos y técnicas para desarrollar actitudes y conductas solidarias

EDITORIAL CCS

La primera edición de este libro fue publicada con el título: *Educación en valores*, la modificación del mismo, no afecta a su contenido.

Quinta edición: marzo 2010.

Página web de EDITORIAL CCS: www.editorialccs.com

© José Ángel Paniego

© 1999. EDITORIAL CCS, Alcalá, 166 / 28028 MADRID

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y ss. del Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Diagramación editorial: Concepción Hernanz

Ilustración de portada: Olga Rosado

ISBN (pdf): 978-84-9842-854-4

Fotocomposición: M&A, Becerril de la Sierra (Madrid)

Al «hábil varón, que en su largo extravío... conoció las ciudades y el
genio de innúmeras gentes»

Índice

Presentación

BLOQUE1

FUNDAMENTACIÓN

CAPÍTULO 1. ¿QUE QUEREMOS CONSEGUIR?

1. Ejercicio 1

2. Algunas conclusiones

2.1. Fundamentación (¿cuáles son los fines y objetivos?)

2.2. Principios metodológicos (¿cómo trabajar?)

2.3. Bloques (¿qué contenidos trabajar?)

2.4. Pasos (¿qué proceso seguir?)

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN IDEOLÓGICA

1. Ejercicio 2

2. Conclusiones

BLOQUE 2

NIVELES DE TRABAJO

1. DESARROLLO EN LO CERCANO DE VALORES, ACTITUDES Y CONDUCTAS

CAPÍTULO 3. JUEGOS COOPERATIVOS

1. Juegos de presentación y conocimiento

1.1. Limón, naranja, manzana

1.2. Si fueras

1.3. Dominó de conocimiento

1.4. Tesoro humano

2. Juegos de autoconocimiento

2.1. Mi texto favorito

2.2. Aladino

3. Juegos de comunicación

3.1. Fila de cumpleaños

3.2. Transmisión en cadena

3.3. Juego de Sherlock Holmes

3.4. Dictar dibujos

4. Técnicas de debate

4.1. Micrófono mágico

4.2. Limitación de intervenciones

4.3. Confirmar lo oído

4.4. Barómetro de valores

5. Juegos de confianza

5.1. Pío-Pío

5.2. El viento y el árbol

5.3. El fotógrafo

6. Juegos de contacto

6.1. Lavacoches

6.2. El gran abrazo

6.3. Evanena

6.4. Imanes humanos

7. Juegos de estima

7.1. Osos amorosos

7.2. Amigo secreto

7.3. Algo en común

8. Juegos de afirmación, autoestima y autocuidado

8.1. Venderse

8.2. Defender mis ideas

9. Juegos de reconocimiento de emociones

9.1. Identificar emociones

10. Juegos de relajación y control emocional

10.1. Levitaciones

10.2. Muk (silencio)

11. Juegos de distensión y formación de grupos

[11.1. El puzzle](#)

[11.2. Latas de sardinas](#)

[11.3. Grupos de animales](#)

[11.4. Carrito de verduras](#)

[12. Juegos de cooperación](#)

[12.1. Tortuga gigante](#)

[12.2. Sacos de legumbres](#)

[12.3. Sillas musicales](#)

[12.4. Voleibol cooperativo](#)

[12.5. Ejercicio de la NASA](#)

[CAPÍTULO 4. RAZONAMIENTO MORAL](#)

II. HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS

[CAPÍTULO 5. FUNCIONAMIENTO DE GRUPO](#)

[CAPÍTULO 6. EL PREJUICIO](#)

[1. El prejuicio](#)

[1.1. ¿Qué es un prejuicio?](#)

[1.2. ¿Por qué tenemos prejuicios?](#)

[1.3. ¿Cómo se aprenden los prejuicios?](#)

[1.4. Etapas en el prejuicio](#)

[1.5. ¿Cómo se eliminan los prejuicios?](#)

2. Algunos ejercicios

2.1. Prejuicios cognitivos

2.2. Diferentes perspectivas

2.3. Vivenciar la marginación

2.4. Consciencia de los prejuicios

2.5. Ver la importancia del distinto

2.6. Contacto

CAPÍTULO 7. REGULACIÓN DE CONFLICTOS

1. Ejercicio 3

2. Los conflictos

2.1. Todo conflicto se caracteriza por

2.2. Algunos tipos de conflictos son

2.3. El conflicto es algo necesario

2.4. Conflicto según Thomas y Kilman

2.5. Los conflictos más que resolverse se

2.6. Para aprender a afrontar positivamente un conflicto es preciso desarrollar una serie de habilidades básicas

2.7. Para la regulación de un conflicto se debe realizar una negociación entre las partes implicadas

2.8. Para una regulación positiva del conflicto es muy útil la presencia de mediadores externos

3. Cómo enfrentarse a los conflictos

3.1. Modelo 1

3.2. Modelo 2

4. Actividades para mejorar la regulación de conflictos

4.1. Empatizar

4.2. Desarrollar la creatividad

4.3. Buscar soluciones a situaciones sociales

4.4. Mostrar soluciones constructivas a conflictos

4.5. Entrenar la resolución de conflictos

4.6. Análisis de conflictos

4.7. Programas de regulación de conflictos

CAPÍTULO 8. TOMA DE DECISIONES

CAPÍTULO 9. OBEDIENCIA Y DESOBEDIENCIA

1. La obediencia y la desobediencia

1.1. ¿Las personas desobedientes son en realidad personas que no saben desobedecer?

1.2. ¿Es tan importante desobedecer?

1.3. ¿Por qué obedecemos?

1.4. ¿Cuándo desobedecer?

1.5. ¿Qué obstáculos surgen a la hora de desobedecer?

1.6. ¿Cómo educar para una desobediencia constructiva

2. Algunos ejercicios

2.1. Acostumbrarse a expresar opiniones

2.2. Diferenciar las posturas agresivas, pasivas y asertivas

2.3. Mostrar la necesidad de desobediencia

2.4. Mostrar desobediencias constructivas

2.5. Vivenciar situaciones en que se debe desobedecer

2.6. Desarrollar conductas de desobediencia constructiva

III. MEDIOS DE SOCIALIZACIÓN

CAPÍTULO 10. LITERATURA INFANTIL

1. Guía para la selección de obras

1.1. Regulación de conflictos y violencia

1.2. Sexismo

1.3. Racismo y Tercer Mundo

1.4. Compromiso ecológico

1.5. Otras conductas

2. Lista de libros para diversos temas

2.1. Paz, violencia, no-violencia

2.2. Conflictos

2.3. Ecología

2.4. Sexismo

2.5. Racismo

CAPÍTULO 11. JUGUETES

1. Función de los juguetes

1.1. Algunos errores

2. ¿Qué podemos hacer cuando el niño demanda un juguete inadecuado?

2.1. ¿Por qué demanda un juguete inadecuado?

2.2. ¿Qué se puede ante esto?

3. ¿Cómo elegir juguetes adecuados?

3.1. ¿Qué analizar en el juguete?

4. ¿Qué juguetes regalar a cada edad?

5. Construcción de juguetes con materias reciclables

CAPÍTULO 12. LA TELEVISIÓN Y EL VÍDEO

IV. GRANDES REALIDADES SOCIALES

CAPÍTULO 13. ANÁLISIS DE REALIDADES GLOBALES

1. Ejercicio 4

1.1. Partir de actividades vivenciadoras

1.2. Análisis de lo vivenciado

1.3. Generalización

1.4. Resolútica

2. Posibles técnicas

BLOQUE 3

ORGANIZACIÓN ESCOLAR

CAPÍTULO 14. EL CURRÍCULUM OCULTO

1. Ejercicio 5

2. Formas de transmisión del currículum oculto

2.1. Lenguaje (verbal o de imágenes)

2.2. Conocimientos

2.3. Espacios y agrupaciones

2.4. Organización

2.5. Relaciones, valores, normas

2.6. Actitudes y conductas personales

3. Guía para el análisis del currículum oculto

3.1. Análisis del lenguaje verbal y de imágenes

3.2. Conocimientos

3.3. Espacios y agrupaciones

3.4. Organización

3.5. Relaciones, valores y normas

CAPÍTULO 15. CAMBIOS NECESARIOS PARA UNA EDUCACIÓN EN VALORES

1. Cambios de roles

1.1. Profesorado

1.2. Alumnado

2. Integración del entorno

2.1. Grupo de iguales

2.2. Familia

2.3. Entorno amplio

3. Organización del aprendizaje de aula

3.1. Materiales y contenidos

3.2. Organización del aprendizaje

3.3. Uso de espacios y recursos

4. Organización del centro

4.1. Organización de la comunidad educativa

4.2. Toma de decisiones

4.3. Espacios

4.4. Diseño del currículum

4.5. Evaluación

CAPÍTULO 16. CÓMO INTEGRAR LOS VALORES EN LAS DIVERSAS MATERIAS

1. Ejercicio 6

2. Modos de integrar los valores

2.1. Materias que desarrollan esos contenidos

2.2. Materias instrumentales

2.3. Materias expresivas

2.4. Estructura del aprendizaje

CAPÍTULO 17. PROGRAMAS DE ORGANIZACIÓN DEL APRENDIZAJE ESCOLAR

1. Aprendizaje cooperativo

2. Compromisos de rendimiento

3. Programas de regulación de conflictos

3.1. Equipos de mediación

3.2. Regulación directa entre iguales

CAPÍTULO 18. EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN EN VALORES

1. Ideas previas

2. Fases

3. Objetivos

4. ¿Qué evaluar?

5. Técnicas

5.1. Medidas observacionales

5.2. Técnicas de indagación

[6. Notas y promoción del alumnado](#)

BLOQUE 4

MODELOS SOCIALES

[CAPÍTULO 19. UN MODELO QUE NO: MODELO ECONOMICISTA](#)

[1. Ejercicio 7](#)

[CAPÍTULO 20. UN MODELO QUE SÍ: LA NO-VIOLENCIA](#)

Presentación

Nuestro sistema educativo (incluyendo no sólo la escuela, sino toda estructura que eduque) se enfrenta a una necesidad fundamental: formar a personas para su integración en la sociedad. Esto pasa por cambiar nuestra idea de una escuela que básicamente forma conocimientos por una que eduque integralmente. Esta formación integral debe:

- a) Articular todo el proceso educativo. No es por tanto sólo la transmisión en determinados momentos de ciertos contenidos o el entrenamiento de ciertas actitudes; sino que debe cuidar desde la metodología o los materiales usados, hasta la forma de estar presente en la impartición de cualquier materia.
- b) Trabajar todos los aspectos de la persona desde el equilibrio personal hasta sus conductas y actitudes ante las grandes realidades sociales.
- c) No dificultar el resto de aprendizajes sino reforzarlos.

Cada vez más profesionales de la educación han oído estas ideas, pero la experiencia nos muestra que la mayoría sigue preguntándose: ¿Pero esto cómo lo llevo a la práctica? Este libro nace con la intención de aportar su granito de arena para contestar a esta pregunta. La experiencia de diversos profesionales y centros nos muestra cómo ciertos recursos aquí expuestos pueden servir para: formar personas responsables y solidarias a la vez que mejorar el resto de prácticas escolares y preparar para una integración tanto en un futuro entorno laboral como en una comunidad de personas que interrelacionan.

El libro se articula de la siguiente forma:

BLOQUE 10: Fundamentación.

-Da una visión general de la metodología a seguir (capítulo 1).

-Fundamenta la necesidad de un compromiso personal con una educación en valores (capítulo 2).

BLOQUE 2º: Niveles de trabajo.

Plantea contenidos y recursos para trabajar los diversos niveles:

-El capítulo 3 y el 4 hablan de cómo trabajar las habilidades personales y de pequeño grupo. En el 3 se proponen juegos cooperativos y en el 4 se desarrolla el razonamiento moral.

-El capítulo 5 recapitula la importancia de trabajar en grupo y sirve de enlace entre los capítulos anteriores y los dedicados al desarrollo de las habilidades básicas para afrontar: el prejuicio (capítulo 6), el conflicto (capítulo 7), la toma de decisiones (capítulo 8) y fomentar la capacidad crítica (capítulo 9).

-Los capítulos 10, 11 y 12 plantean el trabajo con los principales medios de socialización, los textos literarios, los juguetes y la TV.

-El capítulo 13 habla de los grandes problemas sociales que coinciden con la denominación de los ejes transversales: ecología, violencia a gran escala, desigualdades entre países o personas, procesos de exclusión racista o sexista...

BLOQUE 3º: Organización escolar.

Plantea estrategias para formar en valores en la escuela, analizando:

-El currículum oculto (capítulo 14).

-Los cambios necesarios en la estructuración del aprendizaje (capítulo 15).

-El trabajo a realizar desde las distintas materias (capítulo 16).

-Programas de organización escolar eficaces para mejorar el rendimiento académico a la vez que se forman en valores (capítulo 17).

-Forma de enfocar la evaluación (capítulo 18).

BLOQUE 4º: Modelos sociales.

Muestra modelos sociales compatibles o incompatibles con una educación en valores.

-El capítulo 19 nos muestra la imposibilidad de aceptar modelos economicistas imperantes y su contradicción con una educación en valores.

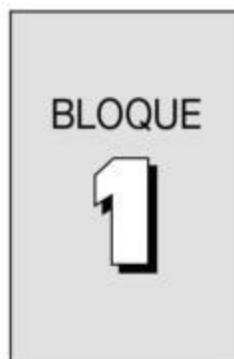
-El capítulo 20 nos muestra un modelo ideológico que se adecua perfectamente a los valores que pretendemos promover: la No-violencia.

El libro incluye reflexiones pedagógicas, recursos prácticos para llevar al aula y determinados ejercicios propuestos al lector. Ejercicios que han mostrado su capacidad de permitir al docente una reflexión personal sobre los puntos a tratar.

Un último comentario es sobre el lenguaje: el lenguaje castellano es sexista. Que el masculino se use para englobar al masculino y femenino es un caso flagrante de sexismo al que numerosos autores intentan dar respuestas. Entre las más usuales están la de escribir «chicos y chicas» o «chica/o», cuidando de que no siempre aparezca el masculino delante. Otra posibilidad es escribir un carácter ilegible, por ejemplo escribir «chic*s». Y otra opción, menos usual pero que estuve tentado de utilizar, fue escribir en femenino, así «chicas» significaría chicos y chicas; una fuente de compensación del lenguaje tradicional. A parte de que algunos modelos hacen ilegible o farragoso el lenguaje, creo que el principal escollo es que no van a la raíz del problema. A mi modo de ver, la diferenciación en masculino/femenino tuvo su razón de ser en una sociedad sexista. Hoy que defendemos una sociedad no sexista, debemos plantearnos que igual que el lenguaje no tiene géneros diversos para, por ejemplo, cosas sólidas o líquidas o en personas no existe un género para los altos y otro para los bajos, no debería haber género masculino y femenino. No me preocupa si quien da clase a mi hijo es profesor o profesora, mi preocupación es que sepa educar; no me preocupa si es un médico o una médica a quien consulto mis problemas de salud, me

preocupa que sepa curar; o incluso, ¿no es absurdo hablar de que el sol es masculino y la luna femenina? El problema exige la eliminación del género y su sustitución por un neutro; así tendríamos, por ejemplo, «les niñes» referido a niñas y niños o «le sol y le luna» para referirnos a «el sol y la luna». Probablemente hubiera optado por una opción así (aunque eso supondría que el libro sonaría muy raro al no estar acostumbrados y que tendría que pelear mucho con el editor). No obstante, el que tuviera ya algunos textos elaborados unido a las dudas de si eso dificultaría la aceptación y comprensión del presente libro, ha impedido que el lenguaje sea no sexista.

Finalmente (como no podía ser menos en una introducción), este libro debe agradecimiento a mucha gente. Sólo citaré por su nombre a Juana Hidalgo, sin cuya colaboración este libro probablemente ni siquiera existiera. Agradeceré también a muchas personas que en diversos C.P.R.'s creyeron en este trabajo, al departamento de Psicología Social de la U.C.M., a las personas del programa de transversales de la Comunidad de Madrid, a las personas de la ONG. Proyecto Cultura y Solidaridad y a los miembros del Colectivo No-violencia y Educación. También merecen mención destacada los alumnos de psicología que llevaron a la práctica muchas de estas propuestas. Pero sobre todo a esos innumerables educadores que probaron en sus centros y asociaciones las propuestas recogidas en este libro y contribuyeron a reformarlas y pulirlas.



FUNDAMENTACIÓN

1. ¿QUÉ QUEREMOS CONSEGUIR?

Si la educación debe servir para algo es para que la persona sepa enfrentarse a las demandas que le impondrá su vida (por ejemplo: socialización adecuada, capacitación laboral, autorrealización personal...). Es decir, la educación debe dotarnos de las habilidades necesarias para ser felices.

Obviamente, si queremos «vivir mejor» debemos luchar por la creación de un mundo más justo y solidario.

1. EJERCICIO 1

A continuación, varias personas nos cuentan lo que han trabajado en distintas sesiones de trabajo de educación en valores. Léelas y reflexiona sobre:

1. Qué aspectos positivos tiene el trabajo que realizó cada persona. 1.
2. Qué aspectos negativos vemos o qué creemos que falta.

ANA. Estuvimos hablando de las desigualdades entre países. Hicimos varias gráficas para comparar los países más desarrollados y los menos desarrollados en Producto Interior Bruto (P.I.B.), Acceso a la educación, Salud y esperanza de vida y otras muchas. Ah, y me he sabido todo lo que explicó el profesor y me han puesto un 10 en el examen.

BENITO. Pusieron una película sobre los desaparecidos y torturados durante la dictadura militar en Argentina. La película estaba muy bien hecha. Cuando una madre de la plaza de mayo se puso a hablar de sus hijos se me saltaron las lágrimas. Es increíble que tanta gente, militares, sacerdotes, terratenientes o personas en apariencia normales, pudieran permitir aquella barbarie.

CARLOS. Descubrimos la importancia de los Derechos Humanos. Decidimos que era necesario defender los derechos fundamentales

como la vida o la dignidad humana.

DIEGO. En clase hemos escrito cartas a chicos y chicas de una escuela de Perú. Nos cuentan un montón de cosas de su país, sus costumbres, sus comidas y sobre todo nos han enseñado unos juegos que practican por allá y que no conocíamos. Los estuvimos jugando en el recreo y hay uno especialmente divertido.

ELENA. Hicimos un juego de rol para analizar el racismo. A mí me tocó hacer de negra y, la verdad, nunca me había parado a pensar en la rabia que puede sentir una persona cuando la expulsan de un sitio sólo por el color de la piel. Después tuvimos un debate muy rico en el que analizamos las causas de la discriminación y decidimos que todos debemos ser más solidarios.

FELIPE. Analizamos la situación del mundo. Descubrimos que todos vamos en el mismo barco y todo se relaciona. Por ejemplo, la deforestación del Amazonas nos afecta a nosotros y la pobreza del Sur hace que las empresas occidentales se marchen a esos países donde la mano de obra es barata y aumente el paro en el norte. Por tanto, ayudar a los demás es también ayudarnos. No es caridad lo que hacemos, es solidaridad.

GERMÁN. Vimos las cosas que podíamos hacer para ayudar a erradicar los problemas sociales. Descubrimos que podíamos hacer mucho, por ejemplo: podíamos realizar cambios personales como consumir menos y comprar las cosas en tiendas que no sean más baratas a costa de explotar a niños del tercer mundo. También podemos colaborar con alguno de los múltiples grupos que trabajan en favor de los demás. Podemos arrojar menos basura, reciclar y... bueno, hicimos una lista muy larga.

HÉCTOR. Estuvimos trabajando la cooperación en el grupo a base de juegos. Hicimos juegos para conocernos y he descubierto muchas cosas que no sabía de mis compañeros. También trabajamos el decir cosas positivas y confiar en el otro. Me sorprendió algún comentario

positivo que hizo sobre mí cierta persona que creía que tenía peor opinión. Creo que a partir de ahora podré olvidar el rencor que le tenía. Bueno, y también hay muchos que tenemos que cambiar de actitud con Juan. Al ser gordo era quien menos corría y siempre se la ligaba y nosotros le tomamos el pelo; pero no es justo que le tratáramos así, pues también tiene otros valores.

IGNACIO. Estuvimos hablando de la violencia en la televisión y de los juegos y juguetes bélicos. Vimos cómo muchas veces empezamos jugando a peleas y terminamos peleando y que si nos gusta vivir, ¿por qué jugar a matar teniendo otros juegos igual de divertidos? Cuando lo hablé con mi madre me dijo que las madres y los padres también habían hablado sobre el tema y habían decidido procurar no comprarnos juguetes que desarrollen la violencia, el sexismo, el racismo o que sean caros pero no divertidos, así como hablar con nosotros de los programas que vemos en televisión.

JUAN. En clase formamos grupos de trabajo cooperativo para estudiar el tema 5 de matemáticas. Cada grupo lo formábamos 4 personas que teníamos que ayudarnos a estudiar el tema explicándonos lo que no entendíamos, pues, al final, mi nota dependía no sólo de lo que yo sé del tema sino de lo que yo haya sabido explicar a los demás.

Antes de seguir leyendo, reflexiona sobre los modelos de aprendizaje propuestos:

ANA. En el primer caso se está trabajando la información: se aportan datos, se realizan estadísticas con ellos, etc.

Aspectos positivos

- Es necesaria la información; saber cómo es una determinada realidad es un requisito indispensable para poder mejorar esa realidad.

Aspectos negativos

- El mero aporte de información es insuficiente para modificar o producir

una conducta. (Modelos así fracasaron en Gran Bretaña o los Países Escandinavos, una educación basada sólo en la información producía personas que aunque supiesen de memoria la renta de Suiza y de Ruanda seguían siendo casi igual de insolidarios.)

No basta con sólo dar información. Si queremos generar nuevas conductas y actitudes, tendremos que atender también a aspectos emocionales, aspectos inconscientes, hábitos, etc.

- El hecho de realizar una evaluación clásica con exámenes y notas produce dos efectos negativos:

- Supone una desmotivación importante: «es un rollo más que hay que estudiar».

- El hecho de ser calificado coarta a la persona. Si me van a calificar, no hablaré de forma libre y abierta, ni me preocuparé el analizar ideas o vivencias nuevas, sino intentar decir las cosas que me harán sacar buena nota.

En este caso el fin es incoherente con los medios.

- Por otra parte se señala que el profesor «ha explicado la lección». Si bien la explicación del profesor puede ser una herramienta utilizable en general, es preferible que el alumnado busque la información y construya sus ideas y actitudes, pues: lo que uno construye en compañía de un grupo de iguales cala mucho más hondo que lo que alguien externo a mí me cuenta. (Un curioso ejemplo de esto sucedió durante la 2a Guerra Mundial en EE.UU., un psicólogo llamado Lewin estaba intentando enseñar una alimentación más sana a un conjunto de amas de casa. Cierta día el conferenciante se retrasó y empezaron a hablar entre ellas y ¡albricias!, el día que faltó el experto fue el día que más eficaz fue la sesión. Lewin comprobaría después que efectivamente es más eficaz el debate grupal que la charla de un experto.)

BENITO. En este caso, se trabajan los aspectos emocionales, los sentimientos y, según parece, el medio usado, la película, los genera de forma bastante fuerte.

❑ Aspectos positivos

- Trabajar el aspecto emocional es fundamental para:
 - Tener la motivación a actuar. Después de sentir un impacto emocional nos movilizamos a reflexionar y actuar. (Y parece que el impacto emocional fue grande.)
 - Comprender una realidad. De una persona que no se ha enamorado, aunque conozca todas las teorías psicosociológicas sobre el amor, tendemos a decir que no conoce plenamente el amor. Igualmente para comprender una realidad social y actuar adecuadamente sobre ella, conviene saber qué siente y piensa cada una de las personas que participa directa o indirectamente en esa situación.

❑ Aspectos negativos

- Se consigue probablemente comprender y empatizar con alguna de las personas que aparecen en el vídeo como la Madre de la Plaza de Mayo, pero no se comprende a las personas socialmente menos deseables que realizan la represión.

¡Ojo!, comprender no significa excusar una acción. Lo que se afirma, es que si en palabras de Benito «es increíble» una determinada actuación de unas personas, no tomaremos las medidas adecuadas para evitar su repetición. Por ejemplo, si para nosotros el fascismo alemán de la época de la 2a Guerra Mundial es simplemente el resultado de Hitler y otros cuatro locos, no podremos hacer nada por evitar que puedan volver a surgir cuatro locos (como de hecho observamos en el actual resurgir del nazismo). Si por el contrario, nos damos cuenta de que fue fruto de determinadas causas socioeconómicas (como la crisis económica), ideológicas (como la pseudociencia racista), culturales (como los prejuicios racistas o la tendencia a obedecer a los líderes sin cuestionarles), etc., podremos adoptar las medidas pertinentes (y la educación puede hacer mucho) para evitar un fenómeno similar.

En general es difícil pero necesario, conseguir ser consciente de cómo

siente o piensa la persona cuyas conductas nos desagradan.

- El vídeo analiza una situación lejana y no se menciona que se trabajen los propios prejuicios y estereotipos, muchas veces inconscientes. ¿Cuántas personas que critican la violencia en Argentina reaccionan con violencia en situaciones cotidianas? ¿Cuántas personas aseguran que no son racistas pero en cuanto se juntan con personas judías o negras o gitanas sienten una fuerte aversión? Es necesario vincular las realidades sociales a las actitudes y conductas de las personas.

- Benito sólo habla de los aspectos emocionales. Trabajar sólo los aspectos emocionales no cambia nuestra forma de ser y actuar. Una imagen tópica es la de una persona frente al televisor viendo un reportaje sobre el hambre mundial y diciendo «pobrecitos» pero sin hacer nada por remediar la situación.

CARLOS. No se habla aquí de cómo se trabajó sino de sobre qué: Valores y Normas; especialmente condensados en la Declaración de los Derechos Humanos, mencionando derechos fundamentales como la vida o la dignidad humana.

Aspectos positivos

- Es importante conocer cómo la legislación internacional ha formulado normas que suponen unos mínimos éticos que toda persona, institución, religión o país tiene obligación de respetar.

- Se hace consciente la necesidad de defensa de los valores básicos.

Aspectos negativos

- La ambigüedad de algunas formulaciones. Si los valores no surgen de actitudes ante situaciones concretas, pueden ser meras formulaciones vacías.

Por ejemplo: cojamos el que quizá sea el derecho más básico: el derecho a la vida. Prácticamente todo el mundo está de acuerdo con el dicho así en abstracto. Pero si intentamos aplicarlo a situaciones concretas encontramos

problemas:

- ¿La pena de muerte, la eutanasia o el aborto son límites aceptables a este derecho?
- ¿Es aceptable una Defensa Militar causante de millones de muertes o sólo es ética una Defensa Popular No-violenta?
- ¿Es lícito que muera tanta gente de hambre por un sistema económico injusto?

Y por supuesto, casi nadie acepta este principio sin ningún tipo de límites, como por ejemplo en caso de defensa propia.

O, por ejemplo, ¿qué significa el derecho al trabajo para los millones de parados? o ¿qué significa una palabra usada en el texto como: «dignidad humana»? Estas palabras dada su poca operatividad, son interpretadas a conveniencia de quien las pronuncia. Sirven incluso, para justificar las peores atrocidades: «Seríamos indignos si no libramos a nuestro pueblo de la lacra de los (judíos, comunistas, capitalistas, fascistas... o el grupo que usted quiera poner aquí)».

El camino correcto no es partir de formulaciones de valores, sino que, una vez que se ha trabajado situaciones concretas (incluidos aspectos emocionales o inconscientes de la persona frente a la situación), podemos darnos cuenta de que se puede generalizar formulando valores aplicables a varias situaciones.

- La aceptación acrítica de las formulaciones de valores. Es frecuente que al explicar una determinada norma legal o moral se presenten como fórmulas ante las que sólo cabe el acatamiento. Ninguna ley debe ser un dogma de fe.

- En el mejor de los casos, pueden haber sido la mejor solución para regular una situación en un momento dado, pero entonces dejará de ser válida en cuanto cambie la situación o se nos ocurra otra idea mejor.

- Y la mayoría de las veces, incluso en sociedades democráticas, reflejan los intereses del «más fuerte». Normalmente, el más fuerte porque tiene

más cultura, conocimientos o más armas. (Por ejemplo, en el momento en que la clase política casi unánimemente está lanzando un mensaje sobre la necesidad de moderar los salarios y reducir las prestaciones por desempleo, está paralelamente hablando de la necesidad de subir el sueldo a diputados y senadores, e incluso en casos como los de ministros, de disfrutar del paro dos años aunque se trabaje.)

-Los propios Derechos Humanos han sido acusados de tener ciertos sesgos en favor de la cultura occidental.

Es preciso ser críticos ante cualquier norma ética o jurídica, lo que conllevará:

-Un análisis que tiende a mejorar las normas éticas o legales.

-En caso de normas justas, el análisis crítico supone ser más conscientes y cumplirlas no sólo en «la letra» sino también en «su espíritu». (Por ejemplo, si en cierta institución para evitar que las personas no acudan se establece una norma que diga «el que falte 4 veces es expulsado», una persona que analice la norma puede frente a un caso de alguien que falte por una enfermedad, considerar que no se cumple «la letra» de la norma si no se le expulsa a esa persona pero sí «su espíritu» que es evitar las faltas injustificadas no las forzosas.)

DIEGO. En este caso se está trabajando una acción concreta. Escribir a otras personas de un país del Sur.

❑ Aspectos positivos

- La actividad es muy adecuada para conocer a otras personas y valorar otros países y grupos sociales rompiendo prejuicios y tópicos. Es significativo el hecho de que se recogieran y practicaran juegos de los chicos peruanos. Con ello se pone de manifiesto que los chicos de Perú no son unos pobrecitos a los que tenemos que ayudar (error que a veces se comete), sino personas como nosotros, que pueden aportarnos cosas (en este caso juegos). Se ha podido comprobar que si el otro es alguien equiparable a mí, se establecerán relaciones mucho más positivas y desaparecerán los prejuicios

mucho más que si el otro a quien yo socorro es alguien inferior a mí.

- Otra idea a señalar es el hecho mismo de escribir. «Hacer cosas» es de gran importancia. Limitarse a reflexionar o vivenciar es algo incompleto si no se complementa con el construir y actuar.

❑ Aspectos negativos

- Una adecuada educación en valores no puede limitarse a una actividad puntual por muy buena que sea. Algunas veces se realizan actividades como la citada de la correspondencia escolar u otras como una jornada en que intervengan en el colegio grupos pacifistas, ecologistas o de solidaridad. Estas actividades pueden ser muy buenas, pero son algo vacío si no se insertan en un trabajar día a día.

ELENA. El caso de Elena es especialmente interesante. En primer lugar, parten de una actividad vivenciadora, un juego de rol. En él se vivencia una situación (la persona se da cuenta de una realidad de la que no era plenamente consciente) y se problematiza a la persona (descubre el conflicto entre su forma actual de ser y actuar, básicamente pasiva ante la situación, y la injusticia vivenciada).

❑ Aspectos positivos

- El juego de rol permite observar los propios sentimientos y conductas de forma más realista. (Por ejemplo, yo en teoría puedo pensar que siempre seré pacífico, pero cuando en el juego de rol me discriminan, puede que reaccione con agresividad.)

- El juego de rol permite acercarse a todos los actores sociales. Posiblemente en otros elementos (vídeo, lectura...) no se intente un acercamiento a los roles menos deseados (en nuestro caso el de persona racista). En el juego de rol, algún compañero representará el papel de «malo» y nos contará por qué actuó así de modo que comprendamos también estos roles.

- Después de la vivenciación/problematización, se ha procedido a la

reflexión realizada entre todos en el grupo. Se ha podido comprobar que si se quieren producir actitudes y conductas:

- Es importante la construcción entre todos del conocimiento.
- Es más efectiva esta reflexión grupal; desde una vivencia concreta que el aporte de información.
- La búsqueda de información será incluso más productiva si se produce después de tener la motivación de la vivencia y la reflexión con los compañeros.

❑ Aspectos negativos

- Como conclusión se señala la necesidad de ser más solidarios. Pero: ¿qué significa ser más solidario? ¿Qué cambios reales se producirán en nuestra forma de ser y actuar? Lógicamente falta operativizar esta palabra, traducirla a acciones concretas si queremos que el aprendizaje sea efectivo.

- El mero hecho de hacer juegos de rol no garantiza que se produzca un aprendizaje eficaz. El juego tiene que trabajarse adecuadamente, estar adaptado al grupo de personas y partir de haber trabajado otras dimensiones de la personalidad (por ejemplo, si no se ha aprendido a cooperar, si no se escucha o no existe confianza en el grupo, no será efectivo el debate grupal).

FELIPE. En este caso se ha analizado la realidad global.

❑ Aspectos positivos

- Se ha descubierto algo muy importante, que «todos vamos en el mismo barco», es decir, la interdependencia. Frente a visiones localistas del estilo «a mí sólo me preocupa lo que pasa cerca de mí», nos damos cuenta de que lo que pasa lejos nos afecta a todos. Esto supone:

- Problematizar mi conducta actual. Lo que ocurre lejos me afecta a mí también y por tanto si soy pasivo no soy neutral sino que estoy permitiendo que el problema se agrande y me revierta más destructivo.

-Desaparecen la visión asistencial (hay que ayudar a los pobrecitos). Los demás son personas como nosotros y los problemas que tengan nos interesa resolverlos en un plano de igualdad para que todos nos beneficiemos.

-No se establece una lucha entre diversos grupos, uno poderoso y otro empobrecido en el que si el empobrecido sube es a costa del poderoso, sino que a todos nos beneficiará la mejora social.

Un par de ejemplos nos ayudarán a entender esta interdependencia:

-No se trata de ayudar a los países pobres económicamente a costa de perder los ricos poder económico, se trata de que a los ricos les interesa acabar con la pobreza si no quieren que aumente el paro (por la falta de mercados o por que las empresas emigran al Sur en busca de mano de obra barata). O si el Norte no quiere que se degrade ecológicamente (por ejemplo no quiere perder «el pulmón» que es la selva amazónica) debe ayudar económicamente al Sur.

-No se trata de que el feminismo luche contra el hombre para dar a las mujeres el poder, se trata de que existe un sistema machista que perjudica a la mujer mucho, pero que también perjudica al hombre. (¿Cuántos hombres no sabían ni freír un huevo? ¿Cuántos problemas emocionales tiene su base en que al hombre se le enseñaba a reprimir sus sentimientos?) La superación del sexismo beneficiaría pues a hombres y mujeres.

Aspectos negativos

- No se mencionan acciones concretas a realizar ni se menciona cómo desarrollar actitudes y conductas en el grupo de personas que les lleven a actuar solidariamente.

GERMÁN. Aquí se analiza la búsqueda de soluciones al alcance del alumnado.

Aspectos positivos

- Se aportan acciones concretas que se pueden hacer a nuestro nivel. Si frente a una situación no se señalan cosas concretas que se pueden hacer, se producirá despreocupación en general del tema. «Si no puedo hacer nada mejor no pensaré en ello, pues lo único que haré será angustiarme.» Es de señalar que, frente a cualquier realidad, hay mucho que se puede hacer, incluso en el caso de niños pequeños. Hoy en día desde los grupos pacifistas, ecologistas, de solidaridad, no sexistas, etc., se señalan muchas cosas que hacer y existe cada vez más literatura sobre estos temas, por ejemplo libros como 50 cosas que los niños pueden hacer para salvar la tierra. Germán señala varias vías de acción:

- Cambios personales. Cosas como un consumo responsable o el reciclado de productos, pueden hacer mucho por la solidaridad.

- Unirse a los trabajos en marcha de otros grupos, sobre todo en caso de niños mayores o jóvenes.

- Un aspecto no señalado pero interesante es el de la denuncia y la presión social. En ciertos casos que un Ayuntamiento ponga contenedores de papel o cristal ha sido fruto de las peticiones de alumnos y profesores. O las televisiones tienen un código de imágenes en parte porque diversos educadores y alumnos han criticado la presencia de conductas violentas o sexistas.

❑ Aspectos negativos

- Si no se han trabajado otros aspectos de la persona, no se conseguirá que se pongan en práctica cambios reales (por ejemplo, no podemos disminuir el consumo de artículos que degradan el medio ambiente si el grupo de amigos los consume y no hemos trabajado la asertividad para decir ¡No! a los amigos cuando nos proponen algo inadecuado).

- No debemos quedarnos en los ejemplos concretos sino conseguir una actitud global que afecte coherentemente a toda nuestra vida.

HÉCTOR. En este caso se están trabajando aspectos personales y de grupo de iguales.

❑ Aspectos positivos

- Se trabajan las actitudes personales. Se ha podido comprobar que la formación de actitudes y conductas tiene que ver con la personalidad global.

- Será casi imposible pretender cooperar con una persona a 10.000 km si no se sabe cooperar con el chico gordo de al lado.

- Será imposible intentar resolver conflictos grandes y lejanos si no se han adquirido en los conflictos cotidianos las habilidades y actitudes necesarias para regular los conflictos.

- Será imposible un trabajo grupal) efectivo si no se han trabajado las herramientas básicas para ello.

- En general, no se debe olvidar un principio pedagógico fundamental: partir de lo cercano para llegar a lo lejano.

Esto supone muchas veces olvidar lo inmediato para llegar a las raíces de los problemas. Por ejemplo: algunos educadores descubren un problema como el racismo y, preocupados por el tema, intentan informar sobre el racismo, hacer conscientes a los alumnos de la situación de opresión y la desigualdad de oportunidades de las minorías étnicas, rebatir los argumentos que hablan de diferencias raciales, etc. Sin embargo, probablemente observara que sus alumnos racistas son igual o incluso más racistas que antes. ¿Qué es lo que ha fallado? El problema es no analizar las dimensiones individuales del prejuicio racista, es decir, no se ha preguntado ¿para qué les sirve ser racistas?, y así podríamos darnos cuenta de:

- Probablemente no tienen un reconocimiento social, no se les valora como estudiantes o no esperan que se les ofrezca un buen trabajo el día de mañana y por eso el sentirse superiores a los negros, árabes o gitanos les produce una sensación de superioridad y autoestima.

- También les permite tener un chivo expiatorio en quien cargar las culpas; por ejemplo, si en mi familia hay alguien en paro, echar la culpa a los negros que «nos roban el puesto de trabajo» hace sentirse mejor que si

la culpa es nuestra.

- Por otra parte es probable que ciertas tensiones e insatisfacciones personales las libere agrediendo a los negros o cuanto menos insultándolos.
- Seguramente, al no conseguir el reconocimiento de la sociedad adulta precise el reconocimiento del grupo de amigos tan racistas como él, su incapacidad de desobedecer al grupo de amigos le impide deshacerse de actitudes racistas.
- Un cliché racista le permite simplificar el pensamiento, los negros son de determinada manera, sin matices, y por tanto al ver uno no tengo que pensar cómo actuar.

Si estas son algunas de las posibles causas del prejuicio no bastará con trabajar el tema del racismo, sino que tendremos que atender a estos factores trabajando cosas como la autoestima, el equilibrio emocional, la capacidad de desobedecer al grupo de amigos que proponen conductas antisociales o habilidades sociales para analizar una situación, empatizar con personas o saber resolver los conflictos existentes de forma constructiva entre otras cosas.

- Señalar que los juegos cooperativos son divertidos y por tanto motivadores.

- Todo lo que divierte se aprenderá mucho mejor y más a gusto que lo aburrido.
- Divertirse, reír, ser feliz es bueno incluso para la salud de la persona y las conductas de las personas felices suelen ser más positivas.
- En el juego (juegos cooperativos, juegos de rol...) la persona realiza y vive conductas distintas de las habituales, a veces reprimidas, que aquí se reproducen pues «es jugando».

❑ Aspectos negativos

- No basta con trabajar aspectos individuales y del pequeño grupo. Es preciso dar un paso posterior a trabajar otras realidades sociales, pues:

- Las actitudes personales están influidas por las realidades sociales (por ejemplo, es difícil una actitud no sexista en una sociedad que demanda «ser muy macho») y debemos intervenir sobre ellas (por ejemplo, cambiando los valores sexistas en la escuela, la televisión, etc., para permitir aflorar la actitud no sexista en las personas).

- La persona necesita sentirse útil proyectando hacia fuera lo aprendido. (Por ejemplo, no nos sentiremos del todo cooperativos si no buscamos las formas de cooperar con países más pobres o minorías rechazadas.)

IGNACIO. Se trabaja con toda la comunidad educativa y los aspectos globales que forman la actitud.

❑ Aspectos positivos

- Trabajar todo lo que rodea a la persona. La persona no sólo se forma en un determinado medio como la escuela o una asociación de tiempo libre, sino que existen gran cantidad de influencias y ambientes: la televisión, los juguetes, la familia son, entre otros, agentes de gran importancia en la formación de actitudes.

Por ejemplo:

- Se ha comprobado cómo un grupo de alumnos que ven en los programas infantiles violencia, aumentan su nivel de violencia.

- Si regalamos a las niñas las cocinitas y a los niños pistolas fomentamos las actitudes sexistas y violentas.

Por ello es preciso:

- Limitar la influencia de los elementos negativos mostrando las alternativas positivas (juguetes constructivos, programas de televisión o vídeo interesantes).

-Dotar de capacidad crítica frente a elementos negativos (existen niños que con 5 años seleccionan sus programas de televisión o son capaces de valorar negativamente programas cuyo único valor es ver «cómo se pegan golpes dos personas»). Esta capacidad se consigue tras el análisis y la reflexión sobre los diversos programas junto al adulto.

- Involucrar a la comunidad educativa global. Muchas veces pueden existir incoherencias entre los diversos ambientes de socialización (con lo que hay unas cosas que son las que se deben decir en casa y otras en el colegio). Como es lógico, el aprendizaje de conductas y actitudes positivas se ve entorpecido cuando no es imposible.

❑ Aspectos negativos

- Imponer valores. En el texto se señala que habían «decidido no comprarnos juguetes que desarrollen la violencia, el sexismo, el racismo o que sean caros pero no divertidos». Imponer esta decisión no es efectivo, pues:

-Es una decisión externa de los padres, no de los chicos.

-Prohibir puede generar deseo de lo prohibido (por ejemplo: irse a casa de un amigo a ver el programa que le prohíben en su casa) y deteriorar la relación con el adulto que lo prohíbe.

Más eficaz es el dialogar desde el respeto a las opiniones del niño («¿Por qué te gusta ese programa?») o mostrar nuestras posturas sin querer imponerlas («A mí no me gusta jugar con pistolas, me gusta más hacer un puzzle»).

JUAN. En este caso se trabajan cambios en la estructura escolar.

❑ Aspectos positivos

- Coherencia entre los valores trabajados y el proceso educativo global. Si pretendemos enseñar la cooperación como valor fundamental, pero en el resto del aprendizaje usamos modelos individualistas y competitivos, estamos

contradiciéndonos y lanzando el mensaje de «una cosa es lo que decimos y otra la realidad». Es por tanto preciso que en toda nuestra práctica educativa seamos conscientes de estos valores y coherentes con ellos. Veremos más adelante que son posibles cambios estructurales que a la vez que transmiten valores positivos permiten una mejora en el rendimiento.

❑ Aspectos negativos

- La estructura cooperativa no funcionará si profesores y alumnos no han desarrollado actitudes y conductas cooperativas.

2. ALGUNAS CONCLUSIONES

2.1. Fundamentación (¿cuáles son los fines y objetivos?)

2.1.1. El fin de la educación en valores es:

Conseguir más calidad de vida, es decir, hacer a las personas más felices.

Esto pasa por preparar a las personas para:

- Dotarnos de recursos para enfrentarnos de forma constructiva a los desafíos del futuro especialmente en sus dimensiones:

- Personal (ser una persona madura, integrada, cubrir las necesidades afectivas).

- Social (ser una persona que conviva en sociedad, que cubra sus necesidades de socialización adecuadamente y que trabaje por una sociedad más justa).

- Laboral (ser una persona capaz de desempeñar un trabajo útil, obtener una independencia económica y de tener unas relaciones laborales adecuadas y que tiendan a modelos laborales más justos).

- Sin olvidar la necesidad de adecuarse al presente, tanto en las dimensiones personales y sociales como en la académica, donde la educación

en valores debe suponer mejor rendimiento y adaptación a la realidad escolar.

Para ello, las personas deben ser conscientes de la interdependencia existente con su entorno físico y social, y por tanto la mejor estrategia es una estrategia cooperativa que tienda hacia la solidaridad, lo que equivale a decir que:

2.1.2. El objetivo de la educación en valores es:

El desarrollo de actitudes y conductas solidarias. Esto significa:

Desarrollar conductas

Es decir, que nuestra educación no es algo completo si no se traduce en cambios concretos, en comportamientos. Para ello se deben desarrollar:

-Habilidades: como el desarrollo de nuestro razonamiento moral, las habilidades de regular conflictos o toma de decisiones, etc.

-Hábitos: es decir, convertir mediante el entrenamiento esquemas de conducta constructivos (como el escuchar o el responder de forma asertiva) en la forma usual de comportamiento.

Desarrollar actitudes

Esto equivale a decir ante tipos similares de situaciones, desarrollar los tres componentes básicos de la actitud:

-Cognitivo: pretendemos desarrollar ideas y conocimientos nuevos. Para ello usaremos como indicadores: las creencias y las convicciones.

-Afectivo: pretendemos trabajar las reacciones emocionales algunas de las cuales son inconscientes. Para ello usaremos como indicadores: los sentimientos, las preocupaciones y los intereses.

-Conductual: pretendemos desarrollar tendencias de acción. Para ello usaremos como indicadores: las conductas reales observadas o

manifestadas, las metas y las aspiraciones.

❑ Se pretende buscar la solidaridad

Para que esta no sea una palabra vacía, como en el caso anterior intentaremos operativizarla. Solidario implica:

- Interdependencia. Todos dependemos de todos y mejorar el mundo equivale a mejorar nosotros. No estamos «ayudando» a los demás, nos estamos ayudando mutuamente. No son interdependientes:

- Las visiones localistas (pensar sólo en mi pequeño grupo de amigos, mi región, mi país...). Pues todos dependen de todos.

- Los modelos de conflicto: «Yo gano-tu pierdes»; modelos que plantean lucha entre grupos por los recursos en vez de pensar en una distribución estable y preferentemente consensuada en que se tengan en cuenta los intereses de todas las partes.

- Igualdad de bienes y estatus. No somos solidarios mientras existan desigualdades (económicas, de privilegios, de acceso a los conocimientos). No cumplen este principio los modelos sociales que impliquen diferencias de bienes (ricos y pobres) o estatus (raza o sexo superior/raza o sexo inferior). En particular, el modelo de Democracia Occidental Capitalista basado en el mercado, supone según sus propios defensores, que unos necesariamente obtendrán más recursos que otros y por tanto, supondrá un conflicto constante entre los que tienen más y los que tienen menos.

- Incluir los intereses de todos. No es solidario:

- El modelo social que violente, fuerce o no respete los intereses de alguna de las partes, ya sea mediante la violencia directa, mediante la mayor capacidad de persuasión o incluso mediante la votación que imponga los intereses de la mayoría, sin tener para nada en cuenta los de la minoría.

2.2. Principios metodológicos (¿cómo trabajar?)

Algunos principios que pueden hacer nuestro trabajo más efectivo son:

- 1.Trabajar todos los aspectos de la personalidad.
- 2.Partir de lo cercano (las relaciones en el grupo de iguales) para llegar a lo lejano (grandes realidades sociales).
- 3.Partir de la vivenciación/problematización, producir reflexión y dar lugar a una producción de conductas que aumenten el nivel de justicia.
- 4.Trabajar socializadamente con un grupo de iguales que nos sirva de referencia.
- 5.Construir el conocimiento entre todas las personas, no ser sólo impuesto «desde fuera de la persona» por un monitor o un texto.
- 6.Buscar elementos lúdicos y motivadores.
- 7.Ser una educación activa no meramente receptiva.
- 8.Buscar una coherencia entre los medios (como se aprende) y los fines (el modelo de actitudes y conductas que se pretende alcanzar).
- 9.Atender a la comunidad educativa global, involucrando a madres y padres, educadores y alumnos y teniendo en consideración la influencia en la formación de actitudes de los diversos ámbitos (familia, amigos, juguetes, televisión...).
- 10.Realizar una formación continua desde las primeras edades y adecuada a cada momento evolutivo de la persona.

Para ellos es preciso trabajar una serie de bloques de contenido:

2.3. Bloques (¿qué contenidos trabajar?)

2.3.1. Desarrollar en lo cercano los valores, actitudes y conductas

- Consolidar el desarrollo personal

Es necesario trabajar las dimensiones personales para:

- Generar hábitos de conducta adecuados para un trabajo eficaz.
- Desarrollar la personalidad y el razonamiento moral para que esté abierta a valores, sentimientos o actitudes solidarias.
- Exista coherencia entre lo que piensa y lo que hace.

Para ello trabajaremos:

- Autoconocimiento. Ser conscientes de cómo somos y por qué somos así es un aspecto fundamental para poder cambiar hacia hábitos mejores.
- Afirmación y autoestima. Valorarse a uno mismo, aceptarse y ser capaz de defender sus propios principios; tener confianza en uno mismo, es una condición necesaria para poder aceptar los de los demás. Sin confianza en uno todo lo que venga de fuera se verá como amenaza y nos pondrá a la defensiva bloqueando nuestra capacidad de ser receptivos y analizar las nuevas actitudes.
- Autocontrol emocional. Para la cooperación eficaz es preciso no dejarse llevar por la emotividad. No cerrarse a ideas nuevas y chocantes, evitar en debates o dinámicas estar tan emocionado que no se escuche a los demás sólo al propio punto de vista, etc.
- Autocuidado. Consecuencia de la autoestima viene a ser el principio clásico del «mens sana in corpore sano». Supone un respeto y cuidado de nuestra propia persona, produciendo hábitos sanos como la higiene o el deporte y rechazando aspectos dañinos como el consumo de alcohol u otro tipo de drogas nocivas.
- El reconocimiento y expresión de emociones. Es la capacidad de identificar y manifestar las diversas emociones que pueden surgir en una situación. Tanto nuestras emociones, como las que nos manifiestan los demás. Para esto último debemos ser capaces de reconocer las emociones que nos transmiten de forma no verbal cómo de identificar las emociones

habituales en una situación dada.

- La empatía. Es la capacidad de «ponerse en la piel de otro» entender sus ideas, emociones o conductas. Es fundamental para analizar una realidad social (el entenderla o para cualquier trabajo grupal) el entender a las personas con quien se cooperará.

- Desarrollo del razonamiento moral y la creatividad. Es preciso que la persona sea capaz de un pensamiento más constructivo, abierto y basado en valores que juzgue justos y universales no en normas que le son impuestas sin análisis crítico. Es especialmente importante el desarrollo de procesos «metacognitivos», es decir, el razonamiento sobre nuestro propio razonamiento y sobre los efectos de conductas potenciales. Por ejemplo: ¿Por qué y desde cuándo tenemos una idea? ¿Cómo llegamos a ella? ¿Somos capaces de anticipar las consecuencias de una decisión? ¿Usamos estrategias cooperativas o competitivas? ¿Somos capaces de evaluar sin prejuicios todas las perspectivas? ¿Tenemos ideas propias o inculcadas por la televisión o el grupo de amigos?

❑ Actitudes cooperativas grupales

Es necesario en lo cercano desarrollar actitudes adecuadas que:

- Doten de recursos al grupo para trabajar eficientemente en la vivenciación, el análisis y la puesta en práctica de soluciones.

- Desarrollen coherentemente en lo cercano las actitudes y valores que queremos desarrollar en estructuras más amplias.

Para ello trabajaremos:

- El conocimiento mutuo. Llevar mucho tiempo juntos no supone necesariamente conocerse. La persona tiene diversas «imágenes públicas» en sitios diversos y puede que ignoremos muchas facetas de la persona. Sólo si conocemos la persona real (cómo es, cómo piensa y siente, qué gustos y aficiones tiene) podremos relacionarnos adecuadamente con ella y cooperar.

- La comunicación. Para una cooperación efectiva es preciso entenderse, saber escuchar, no ser ambiguo en lo que decimos, evitar bloqueos a la comunicación, evitar que unas personas acaparen la conversación y otras no dispongan de tiempo y lugar para hablar, son habilidades básicas para todo trabajo grupal. Especialmente son frecuentes los bloqueos afectivos (no escuchar a la otra persona, sino intentar defender nuestro punto de vista a toda costa, no escuchar a personas ante las que sentimos cierta antipatía...).

- La confianza, el contacto y la estima. Es necesario adquirir un grado de confianza mutua elevado para ser capaces de trabajar adecuadamente o tomarnos como modelo de referencia. Una persona en quien no confío y no estimo será una persona cuyas opiniones o conductas no valoro y que no me inducirá a cambiar; ni imito sus actitudes, ni le muestro gran parte de lo que siento y pienso. Esto pasa por la apertura no sólo intelectual sino física. Acostumbrarse a exteriorizar abiertamente sentimientos positivos y canalizarlos en forma de contacto (abrazar, tocar...) ayuda enormemente a dar una adecuada cohesión grupal (siempre y cuando el contacto no suponga la invasión de la intimidad de la otra persona).

- Cooperación. El objetivo último del bloque primero es lograr el desarrollo de la cooperación. Lograrlo supone disponer de un grupo de personas capaces de apoyarse en la vivenciación, análisis y construcción de nuevos conocimientos, nuevas actitudes y nuevas conductas haciendo más rápido y profundo el cambio hacia la solidaridad.

2.3.2. Habilidades instrumentales básicas

No nos basta con un grupo capaz de cooperar; es preciso despertar una serie de habilidades y destrezas básicas que:

- Nos doten de herramientas para enfrentarnos a realidades sociales.

- Nos eviten bloqueos para un correcto aprendizaje.

- Superación de prejuicios. Acercarse a un determinado tema con prejuicios supone un acercamiento sesgado y simplista. Todos tenemos nuestros prejuicios que se asentaron en gran número durante la infancia y

forman una parte muchas veces inconsciente de nuestro modo de ser. Es preciso ser conscientes de la existencia de prejuicios y de la existencia de otras perspectivas distintas de la nuestra y prejuiciosa.

- Regulación de conflictos. El conflicto se ha definido muchas veces como instancias con objetivos incompatibles (por ejemplo, dos niños quieren el mismo juguete o dos naciones un mismo trozo de tierra). Tradicionalmente se entendía que el conflicto era algo negativo que se debía evitar. Hoy en día no sólo se ha comprendido que el conflicto es algo difícilmente evitable. Además, el conflicto, no es algo malo en sí, sino que el método usado para enfrentarse a él puede ser algo negativo (ejemplo: si dos niños se pegan por el juguete); o algo positivo (ejemplo: jugar juntos con un juguete, pactar que juegue un rato cada uno, etc.). Una regulación negativa de un conflicto producirá violencia, generará el deseo de causar el máximo daño posible a nuestros antagonistas (desde pegarles a tirarles bombas atómicas) y generará soluciones inestables (probablemente durante mucho tiempo perdure el odio entre los que disputaron y los que llevaron la peor parte intentarán vengarse en cuanto puedan). Por el contrario, la regulación positiva genera bienestar, preocupación por el antagonista, supone una solución estable al ser una solución aceptada por las partes y lleva a las personas a madurar. Todo desarrollo tanto intelectual como moral es una superación de conflictos que se producen en un nivel inferior de desarrollo.

Es por tanto fundamental:

- Mostrar los conflictos existentes.

- Aprender a regularlos correctamente.

- Crítica/Desobediencia constructiva. Un aspecto fundamental es la capacidad de enfrentarse a la injusticia, denunciándola y criticándola allí donde se encuentre y negándose a colaborar con ella. Esta capacidad de desobediencia debe desarrollarse a todos los niveles; desde las situaciones escolares (ejemplo: abuso de la fuerza de un compañero) a la injusticia a nivel supranacional (ejemplo: desigualdades Norte/Sur). Una adecuada capacidad de desobediencia implica:

Arriesgarnos a denunciar la injusticia aun a costa de las consecuencias personales que puede implicar (pensemos por ejemplo, aunque se trata de casos extremos, en los que se oponían a la violencia fascista en la Alemania nazi, o a la comunista en la URSS de Stalin o a la democrática en la «Época del Terror» de la Revolución Francesa).

Ser constructivo al criticar o desobedecer. (Unas personas enfadadas con el profesor rompen las papeleras de su colegio; estarán siendo desobedientes pero no de forma constructiva. Si en el ejemplo anterior intentan hablar con el profesor o en caso de no escucharles con el director o en último lugar, organizan una huelga a sus clases hasta que se siente a hablar, estarán usando métodos más constructivos.)

Es interesante observar que cuando un profesor o monitor dice «qué desobediente es esta persona», generalmente se está refiriendo a alguien que es muy obediente. No obediente al adulto, ¡claro! Sino, obediente a su grupo de amistades que le dicen que es divertido molestar. Seguramente cuando no hay quien «ría las gracias» no tiene esas conductas e incluso piensa que no es algo constructivo. A esta persona hay que enseñarla a desobedecer al grupo de iguales.

Toma de decisiones

Un aspecto fundamental es saber decidir y organizarse en un grupo de forma que se consiga:

- Un resultado eficiente que dé solución a las necesidades que se plantean.
- Una satisfacción por parte de todas las personas que participaron en la decisión para que todas se involucren en la puesta en práctica.

2.3.3. Realidades de nuestro entorno

Análisis de medios de socialización

Las habilidades y actitudes adquiridas deben utilizarse para dar el paso al análisis de todos los fenómenos sociales a dos niveles:

- Grandes medios de formación de actitudes: Aquí incluimos el análisis de realidades suprapersonales que nos aportan valores y actitudes no siempre solidarios como la televisión, los juegos, juguetes o videojuegos, la publicidad, etc. Es frecuente que la televisión o los juguetes o juegos hagan apología descarada de valores como la violencia, el sexismo, la competitividad o el sexo convertido en pornografía. Es necesario que toda la comunidad educativa (alumnos, padres, profesores...) se haga consciente del bombardeo impune de contravalores y se enfrente a ellos desarrollando hábitos de responsabilidad (no ver programas de televisión violentos o sexistas, no engancharse a la televisión por no saber qué hacer, no regalar juguetes bélicos o sofisticados...) y denunciar estas realidades (desde la presión directa a jugueteros o cadenas de televisión, a la indirecta difundiendo actitudes adecuadas ante las personas cercanas).

- Personas con las que se socializa: Especialmente la familia puede cooperar o dificultar el proceso de aprendizaje, por ello es preciso un proceso de acercamiento y comprensión donde cada parte informe a la otra. Pensemos en la utilidad de una escuela de padres de cara a que éstos refuercen valores positivos desde regalando juguetes adecuados hasta en el trato personal con sus hijos.

❑ Análisis de las grandes realidades sociales

Violencia, desigualdad, prejuicios racistas o sexistas, degradación ecológica... que ocurren a gran escala. Por ejemplo, la desigualdad entre países ricos y países empobrecidos o la ecología considerada a nivel planetario. El análisis debe mostrar en lo posible la interrelación de los diversos problemas sociales y mostrar los marcos de superación de los mismos.

2.4. Pasos (¿qué proceso seguir?)

El desarrollo de los bloques 1 y 2 pasa por:

- Vivenciar la actitud o habilidad que pretendemos desarrollar. Esto permite que el conocimiento no se base sólo en los aspectos cognitivos, sino también en los afectivos: sensaciones, sentimientos. Por otra parte nos

permite tener un referente vivencia) para construir nuestras habilidades y actitudes.

+Normalmente se desarrolla mediante algún tipo de dinámica de grupos. En especial cabe destacar las que han venido a llamarse juegos cooperativos.

- Analizar. No basta con haber tenido una experiencia. Es preciso analizar los sentimientos que nos produjo y los hechos que sucedieron; conocer problemas que nos surgieron (ejemplo: obstáculos a la comunicación, falta de autoestima...) y conocer qué comportamientos y actitudes son los adecuados.

+Esto suele realizarse por debate oral. Suele ser necesario usar grupos pequeños y/o técnicas adecuadas de debate que permitan recoger la experiencia de todas las personas participantes; si bien, conviene hacer una síntesis en plenario con todas las personas.

- Entrenar conductas. Una conducta adecuada (ejemplo: técnica de regulación de conflictos, capacidad de cooperación) debe entrenarse para lograr su desarrollo y afianzamiento, completando así el proceso de su desarrollo.

+Normalmente supone la repetición de dinámicas parecidas y la puesta en práctica de las habilidades adquiridas en otras situaciones escolares o extraescolares.

El bloque tercero sigue un método similar:

- Vivenciación/problematización.

-Vivenciación: Cuanto más se sienta en nuestra propia piel una situación, más podremos comprenderla. Es especialmente interesante poder conocer las posiciones de los diversos actores sociales.

-Problematización: Es especialmente interesante que la dinámica nos muestre cómo nuestras actitudes y conductas inciden sobre esa realidad deshaciendo la falsa sensación de neutralidad (ejemplo: mostrar cómo

nuestro consumo implica la pobreza de otras personas) o mostrando que generamos conductas no adecuadas (ejemplo: que tenemos comportamientos sexistas aunque lo negáramos conscientemente).

+Para esta parte es especialmente útil el juego de rol que es un tipo de dinámica muy vivenciadora y donde están plasmadas todas las posturas, sentimientos e ideas de los actores sociales. También pueden ser útiles otras técnicas como audiovisuales, debate sobre dilemas morales, lecturas...

• Análisis. Similar al anterior, implica:

a) Analizar la dinámica: hechos y sentimientos de los diversos participantes.

b) Generalizar de la dinámica a la situación real. Analizar cómo es la realidad (causas de una situación, antecedentes, actores sociales y sus formas de enfocar la realidad...), así como clarificar los valores personales en el análisis de esa situación.

c) Búsqueda de soluciones. Incluyendo aquí especialmente las que pueden ser desarrolladas al nivel de nuestros alumnos que suelen ir en tres direcciones: cambios personales (ejemplo: consumir de forma responsable), denuncia (ejemplo: escribir en un periódico denunciando una situación), presión (ejemplo: escribir cartas de Amnistía Internacional pidiendo la liberación de presos de conciencia).

-El análisis debe ir orientado a aumentar el nivel de razonamiento moral de los alumnos.

-Puede implicar búsqueda de información pertinente en libros, organizaciones involucradas en el tema, etc., siendo de nuevo necesario conocer todas las posturas (ejemplo: sobre la guerra podríamos buscar libros sobre el tema por ejemplo, en el Centro de Investigación para la Paz [C.I.P] y deberíamos consultar tanto a grupos militaristas como la Federación de Ex Combatientes, como a grupos antimilitaristas como el Movimiento de Objeción de Conciencia [M.O.C.]).

-Y por supuesto, implica utilizar todos los recursos de los diversos miembros de la comunidad educativa y en las aulas a las diversas disciplinas (ejemplo: modelos históricos o filosóficos pertinentes a la situación, conocimientos físico-naturales, herramientas instrumentales matemáticas o lingüísticas...).

+El análisis debe, como antes, utilizar técnicas de debate adecuadas para permitir el máximo de aportes personales. Suele ser necesaria:

-Búsqueda y recopilación de información.

-Intercambio de posturas (orientado normalmente por preguntas).

- Puesta en práctica de las alternativas aportadas para mejora de la situación.

+Al ser múltiples las alternativas pasan por puestas en práctica distintas.

Lo dicho en este capítulo viene a definir lo que se ha dado en llamar «el método socioafectivo» (entendido en un sentido amplio); método que hoy en día es el más eficaz para la educación en valores.

2. FUNDAMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN IDEOLÓGICA

Toda educación, implica necesariamente la formación de criterios éticos compatibles con ciertos modelos sociales, políticos o ideológicos, e incompatibles con otros. Esto nos plantea varios problemas. ¿Qué valores? ¿Por qué esos y no otros? ¿Es posible que en un mundo democrático desde la escuela se quieran primar ciertos valores?

Esto nos adentrará en una reflexión un tanto filosófica (cuya lectura, si se desea, se puede posponer para el final del libro).

Meditemos un poco sobre ello con el siguiente ejercicio.

1. EJERCICIO 2

A continuación encontramos ciertas frases sobre los valores en la educación. Reflexionemos sobre ellas. Podemos ver qué aspectos positivos y negativos tiene cada frase. Finalmente puede ser bueno que antes de seguir leyendo pensemos en cuál es la base que creemos adecuada para una educación en valores.

1. Se debe dejar libertad a cada persona para que llegue a sus propias conclusiones éticas.	2. La educación debe seguir el criterio de conseguir aumentar el nivel de justicia.
3. Se debe educar siguiendo la norma de que nuestros actos serán justos cuando no atenten contra los demás.	4. La educación en valores promoverá los valores fundamentales, en los cuales, todos están de acuerdo.
5. La educación debe ser neutral, objetiva y científica y no ideológica y que promueva valores.	6. La educación en valores debe ser respetuosa con lo que cada persona o cultura piensa, no queriendo forzar a las personas a cambiar sus valores.
7. Para saber qué valores enseñar se debería consultar a los expertos en cómo funciona mejor la sociedad: los científicos sociales (sociólogos, psicólogos...).	8. Quien debe enseñar normas éticas es la familia o las diversas instituciones religiosas o políticas, no la escuela.

Reflexionar sobre las frases antes de seguir leyendo

1. La primera idea que nos encontramos es la de la libertad individual, que cada persona construya su conocimiento.

Esto, llevado a sus últimas consecuencias, presupone una escuela que no se comprometa con ningún tipo de valor, sino que acepte todo lo que la persona decida. Es decir, si la persona decide ser violenta, sexista o racista se deben respetar esos valores. En algún caso, se afirma que estos contravalores son fruto de la educación y que si la persona no fuera pervertida por la educación, sería buena; la vieja idea de que «El hombre es bueno y la sociedad lo hace malo». La visión del hombre no pervertido por la sociedad más que falsa es imposible. Si a una persona desde su nacimiento sólo le cubrimos sus necesidades físicas «sólo le damos de comer», la persona se muere. En los casos en que la persona ha sido aislada de la sociedad (niños alimentados por animales o encerrados), el resultado no ha sido personas libres y solidarias, sino personas idiotizadas. La persona para subsistir siquiera, debe recibir desde cariño hasta ideas sobre cómo entender el mundo o cómo comportarse en él. Esta visión de no interferencia, muchas veces supone no educar en valores positivos, pero dejar que otra serie de elementos que posiblemente sean negativos eduquen a la persona. Por ejemplo, no enseñamos el valor de la paz por no imponer valores, pero dejamos que los programas violentos y los juguetes bélicos eduquen a la persona. No enseñamos la igualdad de sexos, pero dejamos que en su casa vea cómo «lo que hace la mujer» es fregar mientras el hombre ve el partido de fútbol. ¡Esto no es, ni mucho menos, ser neutral!

No obstante, no nos limitemos a «tirar esta idea a la basura», pues tiene algunas cosas que aportarnos. Esta idea resurgió con fuerza en los años sesenta al constatar cómo todas las ideologías (y cuanto más dogmáticas más) tenían sesgos en favor de la persona o grupo que las defendía. Los nazis defendían la superioridad de la raza aria (su raza). Las teorías económicas desarrolladas por los países ricos aseguran que cuanto más se cuide a los países ricos, más harán de motor de la economía (pese a que lejos de desarrollarse los países pobres se empobrecieron más, es una idea hoy en alza) o los psicólogos blancos, varones y anglosajones construían algo tan

«objetivo» como test de inteligencia en los que observamos cómo los blancos, varones y anglosajones, puntúan más alto que los negros, las mujeres o los no anglosajones.

Así mismo, se comprobaba cómo estas ideas se imbuían a las personas que «llevaban las de perder». Las mujeres defendían el machismo, muchos negros afirman la superioridad de la raza blanca o los países pobres reproducen los modelos económicos sugeridos por los países ricos (fenómeno que ha sido llamado por los marxistas «falsa conciencia»). Como vemos, se constató que cuando alguien impone una ideología, esta ideología es normalmente la que le favorece. La conclusión aparentemente idónea era que cada persona llegue a sus propias conclusiones y así, no habrá nadie que tenga ideas contrarias a su persona. Como acabamos de ver, esto no es posible. No se puede conseguir evitar las influencias de la televisión, las amistades o de la familia.

Parece por tanto, que estamos en un callejón sin salida: o imposición de ideas con los consiguientes sesgos en favor de quien defiende la idea, o pasividad frente a otros agentes socializadores que pueden imponer contravalores. No obstante, sí existe una forma de salir de este dilema. La solución puede pasar porque en nuestra educación enseñemos a ser críticos, a romper nuestros prejuicios o no aceptar «dogmas éticos». Podemos enseñar a las personas a ser librepensadores.

Esto pasa por aprender a:

- a) Analizar la credibilidad de cada información u opinión recibida.
- b) No aceptar acríticamente ninguna postura ética; sino analizar si realmente hace felices o infelices a las personas.
- c) Buscar todos los puntos de vista y tratar de comprenderlos.
- d) Ser capaces de negarse a aceptar planteamientos injustos incluso aunque sean prejuicios aceptados por toda nuestra sociedad, aunque lo diga nuestra iglesia, aunque sea un dogma fundamental de nuestro partido político o aunque sea obligado por una ley.

Lo que se propone no es una tarea sencilla. Incluso personas con gran formación suelen ser víctimas de sus prejuicios.

Por ejemplo, tomemos un tanto al azar tres de los más grandes filósofos (escojamos, por ejemplo, Descartes, Hegel y Marx). Normalmente cuando es una persona religiosa demuestra que Dios existe o cuanto menos puede existir: Descartes se pone a filosofar y pese a aplicar una duda metódica concluye que Dios existe, lo que él quería. Lo mismo le pasa a Hegel. Él es religioso y su filosofía acepta la existencia de Dios, aunque sus métodos sean muy distintos de los de Descartes. Por el contrario, Marx, aunque se base en gran parte en la filosofía de Hegel, partía de que «la religión es el opio del pueblo» y claro, decide que Dios no existe. No suele confesarse cosas como: «pues yo iba a mi iglesia todos los días y no tenía dudas de fe, pero razonando y razonando llegué a que no existía ningún dios». ¿Por qué incluso los más grandes filósofos son víctimas de sus prejuicios y deseos?

a) Muchos de los prejuicios son inconscientes (por ejemplo, muchos maestros que se definen no sexistas tratan distintamente a niños y a niñas; con los primeros resaltan su fuerza «¡Qué machote!» y con las segundas su belleza «¡Qué guapa!»).

Es preciso hacer conscientes los prejuicios.

b) Por muy abiertos que seamos siempre sesgamos la información recibida. Escuchamos información contraria a nuestras creencias pensando más en rebatirla que en entenderla y somos mucho más críticos. (Hagamos la prueba con un grupo de alumnos. Que alguien diga que cree que el profesor no viene; inmediatamente se levantan y se van; mientras que si dice que mañana tendrán una hora más de clase, todos empezarán a preguntar quién ha dicho eso, por qué no se ha consultado con ellos...). Y en general, buscamos menos la información contraria (¿o la persona que está leyendo esto lee también los periódicos de los skin head racistas?).

Es por tanto necesario conseguir una gran receptividad.

c) Hay hábitos interiorizados acríticamente. Muchos han llegado a calarnos hasta el punto de no preguntarnos siquiera si podría ser de otra

forma (por ejemplo, en nuestra sociedad nos parece evidente que la mujer es más afectuosa que el hombre, esto no es para nosotros una apreciación sexista sino una evidencia, algo que no puede ser de otra forma; sin embargo, los turcos consideran que la mujer es demasiado fría y racional frente al hombre más afectuoso y cercano).

Es preciso ser capaces de cuestionar todas nuestras conductas siendo receptivos a otras posibles formas de comportamiento.

d) En la infancia aprendemos formas de ver e interpretar el mundo (lo que se llama la socialización primaria) y formamos círculos viciosos de ideas que se autosostienen. Por ejemplo, partimos de que la mujer es menos inteligente que el hombre y por tanto nos esforzamos menos en educarla, los libros o películas que ve muestran a mujeres supeditadas a los hombres, etc., y claro, el día de mañana son menos inteligentes, con lo que decimos: ves, la mujer es inferior al hombre, está comprobado. Si alguien menciona que tuvieron distinta educación nos defendemos diciendo «no, si mi hija y mi hijo fueron al mismo colegio y les tratamos igual». Si sigue insistiendo en que no tuvieron la misma educación sino que a una la regalaron cocinitas y a otro pistolas, diremos «pues estará en sus genes porque yo les decía: ¿qué quieres de regalo? y lo que pedían les daba». Si sigue insistiendo ¡claro!, pero porque en el colegio los niños que juegan con cocinitas están mal vistos, diremos «pues lo que prueba lo que te decía, que a los chicos no les tira jugar con cocinitas». Podemos seguir con réplicas y contra réplicas pero es fácil que encontremos argumentos que puedan «justificar» la postura sexista.

Es por tanto necesario abrirse a análisis globales de nuestro sistema de ideas.

e) Pensar distinto a los demás supone su rechazo, desde la burla (por ejemplo el niño que juega con cocinitas) hasta la represión policial (pensemos en cualquier caza de herejes religiosos o políticos).

Es preciso desarrollar la capacidad de defender los propios principios.

f) Cambiar nuestra forma de ver el mundo produce inseguridad. Estamos habituados a pensar de una forma; sabemos los resultados que tendrá pensar o

actuar así, las personas que nos rodean esperan que sigamos siendo así. Cambiar supone enfrentarse a lo desconocido, a lo que no hemos experimentado. Para movernos en lo conocido no necesitamos esforzarnos demasiado, enfrentarse a lo nuevo supone que cada paso puede ser un paso en falso y por eso todas las personas tienen resistencias al cambio. Hace falta mucho valor para cambiar substancialmente nuestra forma de ser.

Es por tanto necesario adquirir la seguridad y la valentía que nos permita cambiar.

Sólo el desarrollo de todos estos aspectos conseguirá una persona realmente capaz de liberarse del lastre de sus prejuicios y que realmente desarrolle un pensamiento libre y solidario.

-Si bien, como se señala, no se trata de una tarea fácil, si se ha comprobado que el enfrentarse a una realidad plural (diversas posturas, ideologías...) unido al hábito de analizar los propios sesgos (prejuicios, ideas falsas...) produce personas capaces de asumir puntos de vista más maduros y solidarios. Además observaremos que se consiguen grados cada vez más elevados de consenso sobre qué valores son los más adecuados. Valores que por cierto tienden a generar sociedades más justas.

2. En el segundo caso, todos estaremos de acuerdo con la formulación. De hecho se ha identificado la moralidad con la lucha por la justicia. La paz hoy en día suele definirse como la lucha por alcanzar mayores niveles de justicia. El problema, como comentamos en el capítulo anterior, es que las grandes palabras son vacías mientras no se operativicen. ¿Qué significa más justicia? ¿Crear más leyes para reglamentar más? ¿Crear más policía para vigilar más el cumplimiento de las leyes? o ¿abolir las leyes, como pretende el anarquismo?; ¿Hacer la revolución armada para cambiar la sociedad? o ¿hacer reformas?; ¿Dar una educación distinta?; ¿Hacia dónde debería ir la sociedad?

3. He aquí un aspecto importante la idea de que «mi libertad termina donde empieza la de los demás». Nuestros actos serán justos en tanto no presupongan ir en contra de los demás. No lesionar al otro en alguno de sus

derechos inalienables, desde respetar su integridad física hasta permitirle unas condiciones de vida dignas.

Más, esta concepción tiene una cierta carga individualista «yo actúo sin pensar en el otro más que para no hacerle daño». Si aceptamos que somos seres interdependientes debemos pensar en el otro como ser con el que colaborar. Esto no supone sólo no lesionar sus derechos, sino ayudarle a mejorar su vida, ofrecerles integrarse en proyectos conjuntos; pues, mejorar mi propia vida pasa por mejorar «nuestra vida», la de él y la mía, ya que todas las acciones de uno repercuten en el otro. Por ejemplo, no podemos decir que somos justos no haciendo nada frente a personas que se mueren por la violencia bélica o de hambre.

El segundo problema es más sutil. ¿Qué significa respetar a los demás? Muchas veces habremos oído que es una falta de respeto vestir como lo hace fulanito o decir lo que dice menganito. Por ejemplo, ¿es una falta de respeto tomar el sol desnudo en una playa? ¿Es una falta de respeto no cuadrarse ante el himno de la patria? ¿Y no guardar un minuto de silencio cuando los demás han decidido hacerlo?

Frecuentemente cuando decimos: «no nos respetan», no es porque nos hagan algo a nosotros directamente, sino porque la otra persona hace algo que creemos es inmoral. Es decir, creemos preciso imponer a los demás determinados comportamientos. Lo más frecuente es que cuando intentamos imponer comportamientos, se trata de prejuicios personales, costumbres sociales que aprendimos hasta parecernos evidentes y acrílicas. Por ejemplo, hemos visto trajes de baño de hace muchos años que en su obsesión por velar por la castidad eran incomodísimos para nadar. En esa época el traje más discreto de los que hoy se ven en las playas sería considerado descocado. Hoy hay personas que se burlan de esos trajes y critican por descocado el «top-less» (trajes de baño que dejan el pecho al aire). Otras personas piensan que la postura anterior es reaccionaria y toman el sol en top-less, sin embargo, no tomarían el sol desnudas completamente. Finalmente, existen personas que toman el sol desnudas. Las posturas intermedias son bastante difíciles de mantener. Sostener lo que me pongo yo es lo correcto, cubrirme más es reaccionario y descubrir más es inmoral, sólo se puede decir

recurriendo a palabras vacías (es así, debe ser así, es lo correcto) o a sentimientos particulares (me siento mal cuando veo alguien más desnudo o me causa risa cuando veo a alguien más vestido).

Si bien la mayoría de las veces son los prejuicios personales los que hemos puesto en marcha para exigir a otros comportamientos deseados, no siempre es cierto. Al estar en un mundo interdependiente todo lo que alguien hace o deja de hacer nos afecta. La mayoría de nosotros estamos dispuestos a exigir responsabilidades a los demás. Incluso las sociedades menos estructuradas exigen de sus miembros colaboración en conseguir los bienes necesarios o cuidar para que no se deterioren. También, suele considerarse bueno ayudar a los demás (en alguna sociedad hasta es una obligación legal la ayuda).

En síntesis, es una buena idea preocuparnos por si nuestros actos perjudican a los demás, pero esta sola norma no cubre los mínimos éticos para la convivencia ni evitará que alguna persona juzgue incorrectas nuestras conductas.

4. Esta frase se ha usado muchas veces como justificación de una ética. Se supone que existen unos valores básicos y evidentes para todas las personas (lo que se llamó una ley natural). Si bien podemos encontrar ciertos parecidos en las normas éticas, la realidad es que más allá de las palabras, llegando a los actos concretos, no existe consenso sobre valores. Derechos que nos pueden parecer básicos como «no someter a torturas o penas denigrantes» se encuentran con realidades como: que se tortura, que en muchos sitios es legal dar latigazos, cortar la mano o incluso matar a otra persona. En el capítulo anterior, vimos que existía la misma falta de consenso sobre el derecho a la vida. Si esto pasa con las normas éticas más básicas, podemos afirmar que ninguna norma ética es aceptada universalmente.

Tampoco podemos soslayar este problema diciendo que se trataría de eliminar los casos patológicos y que la mayoría de personas sí están de acuerdo en algunas ideas éticas básicas. El aceptamiento democrático «por mayoría» no garantiza que una norma sea ética. Por ejemplo, si realizamos una votación en todo el mundo para saber si la mujer tiene la misma capacidad que el hombre, probablemente saldría que no (hace pocos años en

un cantón suizo salió por aplastante mayoría retirar el voto a las mujeres). Sin embargo, este resultado no creo que nos haga pensar que debemos hacernos sexistas.

Por tanto, el criterio de consensos o mayorías no es garantía absoluta de eticidad de un valor o una actitud. Pero no olvidemos este criterio. Una norma bastante consensuada es una norma que se ha demostrado eficaz para las personas, grupos o culturas que las sustenten y por tanto tiene bastante «garantía empírica» de que puede servir para una sociedad equilibrada en que las personas sean más felices. Si pensamos que una determinada norma social ampliamente aceptada es injusta, convendría que estudiáramos detenidamente:

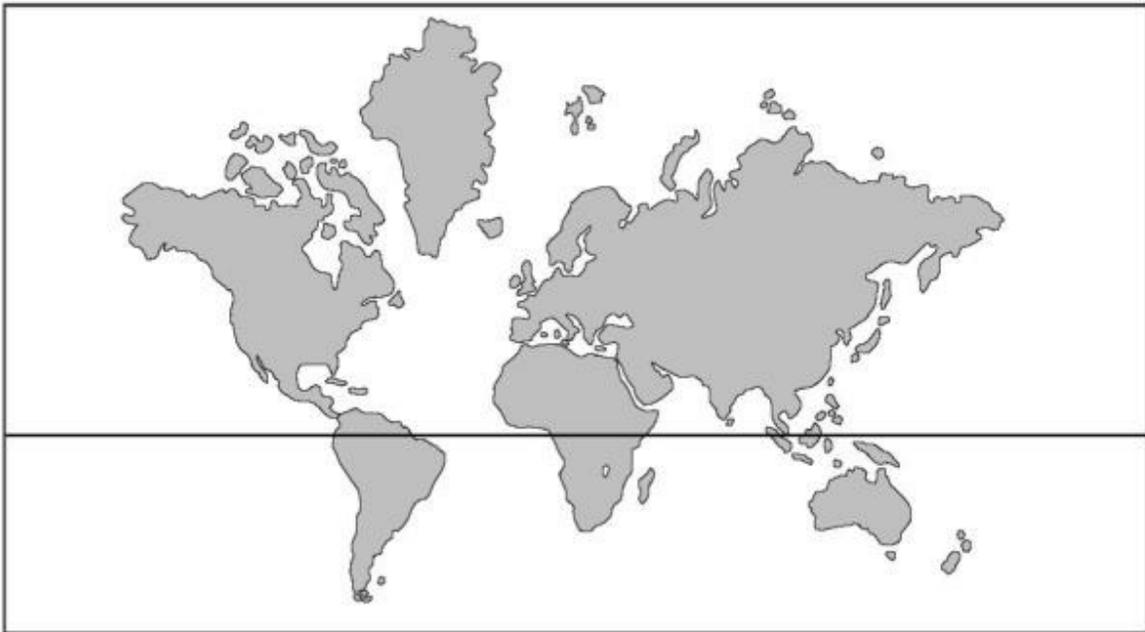
-¿Por qué funcionó tanto tiempo? Por ejemplo, en la época en que no existían guarderías ni leches maternizadas y sí un montón de depredadores sueltos, era útil que uno de los progenitores se quedara cuidando de la prole (y le tocó a la mujer que es quien podía amamantar) mientras el otro salía a por sustento.

-¿Por qué es mejor ahora otra idea?, lo que suele equivaler a la pregunta: ¿Qué es lo que cambió? En nuestro ejemplo, que ya no existe una necesidad tan fuerte del cuidado físico directo y por otra parte que la mujer tiene más formación y no está tan dispuesta a permitir una sociedad sexista en la que ella carga con la peor parte.

-Y sobre todo, ¿no puede que perdamos algo con las nuevas ideas? En nuestro ejemplo, la leche maternizada puede permitir a la mujer ir a trabajar sin necesidad de quedarse a amamantar a sus bebés, pero esta leche es alimenticiamente mucho peor y por si fuera poco la relación afectiva con la madre no se puede reproducir con un biberón, lo que se dificulta el desarrollo afectivo. La introducción del no sexismo no debe suponer la pérdida de un desarrollo afectivo del bebé; aunque eso sí, de forma no sexista, no cargando con ella a la mujer sino involucrando a partes iguales al varón. Muchas veces imponemos algo que nos resulta evidente con resultados nefastos, especialmente expertos de países del Norte asesorando a países del Sur han sido responsables de implantación de cultivos inadecuados, modelos

económicos que generan malestar y revueltas sociales, etc.

5. Un marco aparentemente ideal es el que procura evitar la imposición de opiniones y basarnos en lo «científico» que es lo «objetivo» y «neutral». Veamos si es posible mediante un pequeño ejemplo. Antes de seguir leyendo, puede ser útil que el lector busque un mapa del mundo, el que usualmente suele consultar. Fijémonos en las figuras 1 y 2.



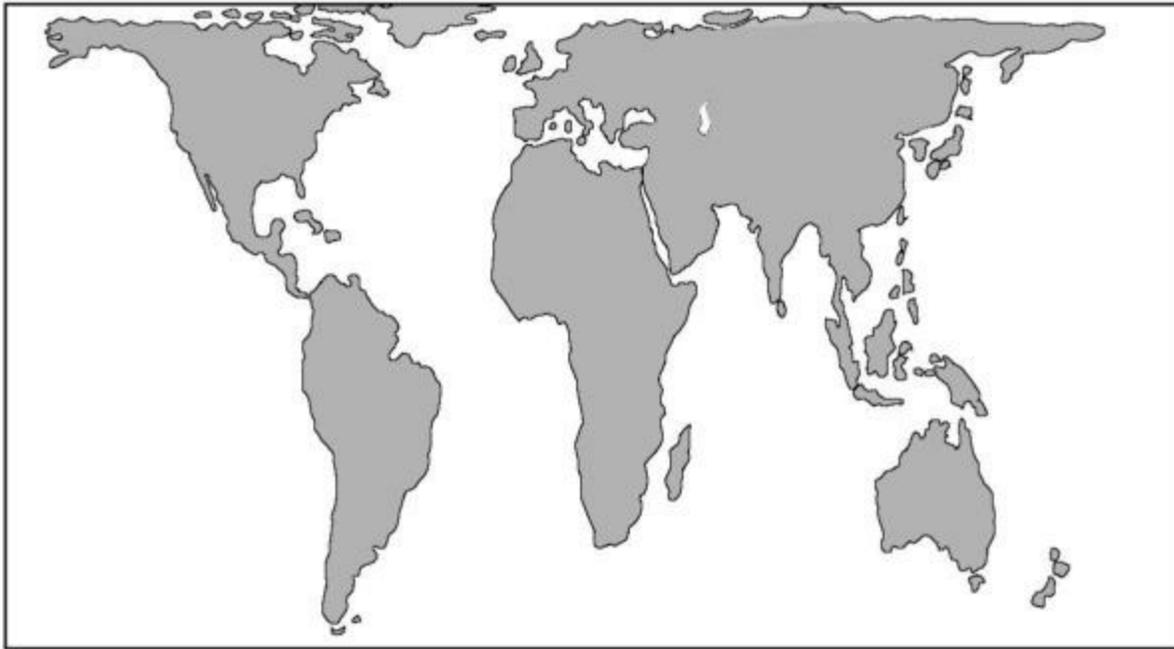


FIGURA 2

El mapa más usado habitualmente es el mapa de la figura 1, la proyección de Mercator. En algo tan objetivo como un mapa no puede ocultarse algo como una ideología, pensamos; pues me temo que sí. En él, observamos cosas como que: Europa con 9,7 millones de kilómetros cuadrados aparece con más superficie que Sudamérica que abarca 17,8 millones de kilómetros cuadrados o Groenlandia con 2,1 millones de kilómetros cuadrados aparece más grande que China con 9.5 millones de kilómetros cuadrados. Es decir, que los mapas realizados por occidentales agrandan desmesuradamente los países del Norte para hacerlos más «importantes». Frente a esta proyección surgió hace tiempo la de Peters. En ella cada país tiene una superficie proporcional a la real. El mapa de Peters, ha sido muy difundido por grupos de solidaridad con el Sur especialmente por algunas O.N.G., con lo cual el educador se suele sentir satisfecho, pues, parece se supera un importante sesgo ideológico en algo tan científico como la geografía. Pero, ¿se supera de verdad o sólo lo parece? Fijémonos en el mapa de la figura 3.



FIGURA 3

En ella encontramos que Europa no aparece en el centro sino en un extremo, y en cambio China aparece en el centro del mundo no en el extremo. Este mapa es el que se suele realizar en China. China es lo que importa resaltar a los chinos y por ello la colocan en el centro del mundo. Por el contrario, a los europeos lo que nos interesa resaltar es Europa y por tanto no construimos mapas así. O fijémonos en el mapa de la figura 4.



FIGURA 4

Arriba no se encuentra el Norte sino el Sur. ¿Por qué ponemos siempre el Norte arriba?, pues porque arriba, es lo primero que vemos, lo que más resalta, estar «arriba» significa ser mejor, llegar arriba significa haber triunfado, etc., y claro, a los norteamericanos o europeos les parecía mejor ser ellos los que estuviesen «arriba».

Como vemos, incluso en un ejemplo como un mapa encontramos oculta una ideología que nos está diciendo quién es mejor y más importante (el Norte, Occidente) y quién merece poca atención (el Sur). También vemos que no es posible soslayar el problema ideológico. No podemos poner a la vez arriba al Sur y al Norte o no podemos poner a la vez en el centro a China y Europa.

Este pequeño ejemplo, basta para interpretar cómo se ideologiza en algo aparentemente tan objetivo. Fijémonos también en otros dos fenómenos:

Con nuestras actitudes personales estamos transmitiendo valores, si somos ordenados estamos transmitiendo el valor del orden a los que ven nuestro ejemplo, si somos dogmáticos e inflexibles, estamos enseñando a los demás el valor del dogmatismo y la inflexibilidad.

En nuestra manera de interpretar hechos sociales, o incluso físicos, estamos transmitiendo valores. Por ejemplo, la historia de Egipto es para nosotros una sucesión de faraones y guerras con otros pueblos o es la historia de unas condiciones climáticas, tecnológicas o sociales que permitieron en una zona llamada «el creciente fértil» (que no sólo abarca Egipto), el desarrollo de unas civilizaciones más avanzadas que en las zonas adyacentes. En un caso u otro estamos dando concepciones distintas y transmitiendo valores distintos. En el primer caso, quien nos oiga deseará ser un líder o un héroe guerrero como ese faraón o general. En el segundo caso se fomentará más la sensación de que lo importante es la colaboración entre todos y el uso adecuado de los recursos del entorno.

El mero orden en la presentación de contenidos puede variar las actitudes. Por ejemplo, si se estudia la energía nuclear y posteriormente y sin relación alguna se habla de ecología, las actitudes hacia la energía nuclear serán muy distintas a si se habla de ecología y a continuación y de forma relacionada de la energía nuclear.

Como vemos, el buscar la objetividad absoluta y la eliminación de lo ideológico es una tarea cuanto menos cuestionable. Toda educación es educación en valores y supone un compromiso con unos valores y la negación de otros. Por tanto no existe la educación neutral. ¿Supone esto que no podremos salir del subjetivismo?

Para contestar a la pregunta debemos hacer notar ciertos hechos:

a) Todas las personas tenemos necesidades similares y buscamos cosas similares desde los aspectos más básicos para la subsistencia como alimento o cobijo, hasta los relacionados con el cariño o el disfrutar de lo que hacemos. Por tanto, sí que podemos plantearnos la pregunta, ¿qué necesita una sociedad humana para ser feliz? Y dar una respuesta que se aproxime a las necesidades de las personas de todas las sociedades humanas.

b) Dado que las necesidades son similares, es posible comparar la calidad de vida que suponen unos u otros valores para una persona, un grupo social y para los que les rodean. Es complejo, pero todos estaremos de acuerdo en que

si en un grupo social prima el estado de malhumor, mucha gente se suicida, no hay confianza en los demás, no se disponen de recursos para satisfacer necesidades básicas, etc., la forma de vida de ese grupo social podemos y debemos decir que es peor que otro grupo donde las personas sonríen, se sienten relajadas y felices y disponen de medios materiales y humanos para cubrir sus necesidades.

c) Muchas veces, se da una respuesta a la satisfacción de necesidades desde ideologías que se preocupan sólo de uno mismo o de su grupo (ejemplo: racismos que sólo se preocupan de «mi» raza, nacionalismos que se preocupan de «mi nación» o ideologías individualistas que suponen que cada uno sólo debe preocuparse por él mismo). De generalizarse estas concepciones cada persona sólo pensaría en ella misma o su grupo y por tanto se establecería una competencia que perjudicaría a todos (pues la unión hace la fuerza). Frente a estas concepciones existen ideologías preocupadas por el bienestar de todas las personas y por tanto sus propuestas se acercan más a modelos de sociedad estables y justos donde todas las personas sean respetadas.

Por tanto, si bien no es posible una educación «objetiva» que rehuya la formación de valores, sí es posible una educación comprometida con valores positivos. Unos valores de los que «objetivamente» podamos decir que generan mayor bienestar y justicia para todos. Todo parece apuntar a que si los valores surgen desde el consenso de personas que han trabajado sus prejuicios, se alcancen valores más justos y solidarios.

6. El respeto cultural es una idea básica Cada cultura tiene unos valores que le permiten adaptarse a un determinado medio y un amplio bagaje de ideas que ofrecer a los demás. Por ejemplo, científicos occidentales altamente formados en medicina y farmacología van al Amazonas para aprender cómo curan los «atrasados» chamanes. O más de un «demócrata» occidental se queda sorprendido al ver el grado de democracia alcanzado en ciertos pueblos «primitivos».

Imponer otros valores o medios técnicos ha supuesto frecuentemente grandes desequilibrios. Son innumerables los ejemplos en que «expertos»

occidentales convencen a campesinos «ignorantes» de los productos que deben sembrar, los pesticidas a usar, etc., para descubrir poco después que esos cultivos no se adaptan al clima, o que esos pesticidas en vez de acabar con las plagas con lo que acaban es con los animales que se comían a las plagas y las mantenían controladas, etc. En muchos casos el cambio de hábitos de vida y los nuevos valores han supuesto sociedades degradadas donde aumenta la insatisfacción y que sirven de caldo de cultivo de las ideologías más reaccionarias (por ejemplo, el integrista religioso o el fascismo).

Es pues necesario un máximo respeto a la diversidad cultural. ¿Respeto significa aceptar todos sus hábitos e ideas? No. Prácticas como la ablación del clítoris a la mujer árabe o la competitividad de occidente o el infanticidio y compra/venta de niñas en China o la lucha de la raza aria por exterminar a la raza judía, no parece que sean cosas que tengamos que aceptar acríticamente.

¿Cómo conjugar entonces el respeto y la justicia? Quizá la forma correcta pasa por un diálogo intercultural en el cual cada cultura:

a) Descubra al compararse que existen otros modos de pensar y proceder distintos a los propios.

b) Analice las ventajas e inconvenientes de cambiar ciertos hábitos, normas o ideas.

c) Se generen valores más positivos en cada cultura que permitan un mayor desarrollo ético y social.

Este proceso se dificulta por la resistencia a cambiar los hábitos y prejuicios socialmente aceptados. Por ello es preciso, como señalamos en el punto 1, formar la capacidad crítica de las personas; igualmente ocurre con las culturas.

7. En este punto se señala la importancia del experto, el científico social. Un primer análisis nos muestra cómo el experto en temas sociales tiene sus sesgos. Como señalamos en el punto 1, es frecuente que el científico

occidental prime la cultura occidental o el científico varón prime al varón sobre la mujer. Por otra parte, si señalamos la importancia de que cada persona sea responsable de su proceso de construcción de actitudes, conductas y valores, no se pueda meramente delegar en un experto que nos explique cómo hay que pensar y actuar.

¿Sobra entonces el experto? No. La persona para tomar más correctamente sus decisiones debe asesorarse en el experto. Para el diseño de nuestra casa nos asesoramos en el arquitecto, para el cuidado de nuestra salud nos asesoramos del médico, pues igualmente para saber cómo conseguir una sociedad mejor debemos asesorarnos del científico social.

El experto tiene sesgos, pero debemos señalar que el experto normalmente busca un volumen amplio de información (para conocer todas las posturas) y unos métodos refinados (que sean válidos y fiables evitando muchos sesgos) y se basa en muchas otras personas con métodos igual de fiables (científicos anteriores a él); por ello sus visiones tienen en general menos sesgos que las de personas o culturas particulares.

Entre experto y personas o culturas no expertas se establecerá un proceso muy beneficioso para ambos.

a) La persona no experta, adquirirá para sus análisis muchas perspectivas nuevas, investigadas por el científico social, sobre cómo funciona o no una sociedad, sobre prejuicios, ideas y sentimientos reprimidos, etc.

b) El científico social por su parte puede contrastar sus teorías y análisis con las actitudes y conductas reales de múltiples personas y sociedades, mejorando así los sesgos y deficiencias de sus análisis.

Este proceso de interrelación, se presenta aquí un tanto idílico. La práctica normalmente suele ser uno de los dos extremos:

a) El experto al tener más conocimientos, capacidad dialéctica y frecuentemente poder, impone sus ideas («le come el coco») a la persona no experta (pensemos en un profesor en clase frente a sus alumnos).

b) La persona no experta muestra severas resistencias a variar sus actitudes y hábitos de conducta.

Para evitar estos extremos es necesario que el papel del transmisor de conocimientos, el educador, sea eficaz. Esta persona, debe:

a) Saber cómo romper las resistencias al cambio: generar confianza, desarrollar el hábito de pensar sin prejuicios, no tener miedo de cambiar de ideas..., evitando así el segundo de los problemas.

b) Ir desarrollando la capacidad crítica en el educando para que cada vez nadie (ni siquiera el mismo educador) le e imponga valores irreflexivamente a la persona en proceso educativo.

Es de señalar cómo el proceso crítico debe afectar a lo que el propio educador enseña. Esta doble preocupación, por la ruptura de prejuicios y por la construcción crítica y personal de actitudes y conductas estará constantemente en nuestra metodología.

8. Aquí se señala la importancia de los agentes socializadores en valores, familias, iglesias, partidos políticos, etc., contrastada con la formación escolar. Ya hemos visto la imposibilidad de una escuela que no forme en valores; por tanto, la afirmación de que los valores no se formen en la escuela es falsa. Por otra parte, los ambientes que se citan como familia o iglesias forman también necesariamente actitudes. Una visión bastante en boga es el derecho de los padres a decidir la educación de sus hijos. Llevado al extremo, esto supone que si los padres son racistas la educación de su hijo debe ser racista, si son comunistas la educación será comunista, si son terroristas debe recibir apologías del terrorismo... Obviamente no podemos aceptar esta visión.

La escuela debe comprometerse con la superación de las actitudes negativas (racistas, sexistas o violentas). Cuando la familia o las instituciones religiosas o políticas fomentan valores negativos, debe incluso oponerse a su modelo educativo, para lo cual:

a) Debe mostrar la existencia de múltiples perspectivas (las iglesias o

partidos políticos sólo muestran «su verdad»).

b) Debe defender las actitudes y conductas positivas mostrando cómo generan una sociedad más justa y feliz.

c) Debe desarrollar la capacidad crítica para que la persona juzgue la eticidad o no de los valores que reciba en su escuela, familia, iglesia, partido político. En general, pretendemos que todos los valores adquiridos por una persona, sean fruto de una reflexión consciente y no la mera adquisición acrítica.

No obstante, lo lógico y normal no es un enfrentamiento sino una colaboración. La familia debe coordinarse con la escuela para que toda la comunidad educativa refuerce unos determinados modelos de formación, con lo que la misma será mucho más eficaz.

2. CONCLUSIONES

1. No existe una educación neutral, toda educación es y debe ser una educación en valores y comprometida con conductas concretas.

2. Existen modelos más éticos que otros, que hacen más felices a las personas.

3. Para elaborar estos modelos se debe incluir:

-Las perspectivas de todos: todas las personas o culturas, todos los agentes socializadores (por ejemplo, los padres).

-Las visiones más elaboradas de los expertos (psicólogos, sociólogos, economistas...).

4. Es preciso que todos (las personas, las culturas y los expertos) realicen un proceso crítico autoformativo que les lleve a superar egocentrismos y narcisismos.

5. El conocer otras perspectivas, desarrollar la creatividad y la reflexión

desprejuiciada sobre nuestros valores, actitudes y conductas lleva a modelos más justos y solidarios.

6. Como síntesis diremos que evitamos tanto el subjetivismo como el dogmatismo mediante una ética fundamentada en dos pilares:

- La concepción de que algo es ético si hace felices a las personas. Para analizar lo cual recurrimos a recogida de todas las perspectivas y especialmente desde análisis psicosociológicos que midan la calidad de vida.
- La formación de una persona capaz de realizar análisis amplios, creativos y desprejuiciados de las realidades sociales, y tolerante de las diferencias.

7. Así pues, en educación lejos de evitar defender o debatir valores, debemos mostrarlos e incluso defender enérgicamente algunos principios fundamentales como la no-violencia, la solidaridad o la no discriminación racial o sexual. Esto no obstante:

- mostrando siempre las múltiples perspectivas existentes,
- respetando las opiniones y evolución de cada persona, y
- trabajando la capacidad personal de hacer análisis críticos y desprejuiciados.



NIVELES DE TRABAJO



**DESARROLLO
EN LO CERCANO DE
VALORES, ACTITUDES
Y CONDUCTAS**

3. JUEGOS COOPERATIVOS

A continuación presentamos una lista de dinámicas que nos permiten trabajar el desarrollo personal (exceptuando el desarrollo del razonamiento moral que desarrollamos en el siguiente capítulo), y las habilidades cooperativas del pequeño grupo. Es decir, el bloque primero que debíamos desarrollar, según señalamos en el capítulo de metodología.

1. JUEGOS DE PRESENTACIÓN Y CONOCIMIENTO

1.1. Limón, naranja, manzana

Edad: desde 6 años

Tiempo: 5'-15'

Nº participantes: desde 10

•Objetivos

-Aprender los nombres de los miembros del grupo.

-Distender el ambiente grupal.

•Descripción: Sentados en círculo con una persona en el centro que se acerca rápidamente a una persona del círculo y señalándole dice una de las siguientes cosas:

-Limón, limón: en cuyo caso la persona señalada tiene que decir su nombre.

-Naranja, naranja: en cuyo caso debe decir el nombre de la persona sentada a su derecha.

-Manzana, manzana: en cuyo caso se dice el nombre de la persona a su izquierda.

Si la persona preguntada se equivoca, pasa a ocupar el centro. Si no se equivocan en varias veces el del centro puede decir «cesta de frutas», con lo que todas las personas deberán cambiar de sitio, momento que aprovecha la persona del centro para sentarse en una silla, con lo cual será otra persona la que se quede sin silla y deba pasar al centro.

- Materiales: Sillas, una menos que participantes.

- Fuente: VARGAS, L. y otros (1993).

1.2. Si fueras...

Edad: desde 10 años

Tiempo: 10'-25'

Nº participantes: 2-10

(si fuesen más, formar subgrupos)

- Objetivos

- Conocer la percepción que tiene de sí misma cada persona del grupo.

- Conocer los gustos de las demás personas.

- Comprobar el grado de conocimiento existente entre las personas del grupo (en la variante b).

- Descripción: Se elige a una persona a la que los demás le preguntarán cosas como: si fueras un animal, ¿qué animal serías? Si fueras una película, ¿que película serías? y cuantas preguntas quieran de la forma: Si fueras... ¿qué serías? La persona preguntada contesta lo que sería ella, y explica a los demás por qué ha se ha identificado con ese animal, película u objeto preguntado. Después de varias preguntas, se pasa a preguntar a otra persona.

- Variantes

a) Una persona hace la pregunta a otra y la preguntada después de contestar hace la 2a a quien quiera y así la persona preguntada es quien hace la siguiente pregunta.

b) En grupos que se conocen sirve como juego de adivinación. Una persona piensa en alguien del grupo y las demás van haciendo preguntas hasta que alguien adivine de quién se trata. La persona que acertó, pasa a pensar en otra persona.

c) Se puede dramatizar. Por ejemplo, si una persona se compara con un gato puede escenificar el animal y las demás intentar adivinarlo. Una vez descubierto lo que se escenifica, se explica el porqué de la comparación.

•Materiales: Ninguno.

•Fuente: Popular.

1.3. Dominó de conocimiento

Desde 10 años Tiempo: 20'

Nº participantes: 4-8

(si fuesen más, formar subgrupos)

•Objetivos

-Conocer algunos fenómenos importantes de otras personas.

-Empatizar con otras personas del grupo.

•Descripción: Se reparten las fichas del dominó entre todas las personas que deben ir colocando fichas como en el juego tradicional. Cada persona al casar una ficha tiene que hablar de un tema que le marca el número que casó con la ficha anterior. (Por ejemplo: 6 = Hablar de algún hobby, 5 = Hablar de tu mejor amigo, 4 = Hablar del mejor día en tu vida, etc.)

•Variantes:

a) Cuando alguien no puede casar una ficha, se le hace una pregunta.

b) Las fichas no hace falta casarlas, están boca abajo y cada persona por turno toma una de ellas y escoge uno de los dos números de la ficha para hablar sobre él.

•Materiales: Fichas de dominó.

1.4. Tesoro humano

Desde 10 años

Tiempo: 10'

Nº participantes: 8-30

•Objetivos

-Conocer los nombres de las personas del grupo.

-Conocer alguna característica de las personas del grupo.

•Descripción: Se reparte una hoja con una lista de características que pueden tener las personas del grupo (ejemplo: alguien que le guste bailar, alguien que haya plantado un árbol, alguien que leyese un libro que tú has leído...). Cada persona debe buscar un compañero para cada característica, anotando el nombre de la persona y algún dato significativo (en nuestro ejemplo, cosas como cuando plantó el árbol, el título del libro o el sitio donde suele ir a bailar). Es preferible que no repitan a una persona en dos sitios.

•Variantes

-Se puede hacer las preguntas sobre un tema (ejemplo: preguntas sobre ecología como ¿quién recicla el papel?, ¿quién viaja al campo?...).

-Se puede buscar cosas en común con otros miembros del grupo.

•Materiales: Cuestionario y bolígrafo.

2. JUEGOS DE AUTOCONOCIMIENTO

2.1. Mi texto favorito

Edad: desde 13 años

Tiempo: 15'-30'

Nº participantes: grupos de 6 a 10

•Objetivos

-Conocer las cualidades personales.

-Conocer las razones de nuestro pensamiento y nuestro sentimiento.

- Descripción: Cada participante trae un texto breve (también sirve un resumen de textos más amplios como un libro; u otros elementos, como fragmentos de canciones, un cuadro...).

Cada participante debe leer el texto escogido a los demás y decir ¿qué es lo que nos gusta de ese texto? y ¿por qué nos gusta? Aquí se debe intentar analizar cuando lo leímos, qué emociones, problemas o formas de pensar teníamos en ese momento y cuáles ahora para que los demás entiendan por qué nos impactó el texto. Es muy necesario reflexionar sobre los aspectos emotivos.

- Fuente: SILVINO JOSÉ FRITZEN (1987).

2.2. Aladino

Edad: desde 6 años

Tiempo: 10'-25'

Nº participantes: 8 a 20

•Objetivos

-Conocer nuestros deseos.

-Conocer los deseos de los demás.

-Conocer las razones de nuestro pensamiento y nuestro sentimiento.

- Descripción: Cada persona pide tres deseos al mago Aladino. Después intenta explicar a sus compañeros: ¿Por qué pidió eso? ¿Qué necesidades satisface?

¿Qué otras formas tendría de satisfacer esas necesidades si no le conceden los deseos? Puede ser útil escribirlo antes de contárselo al resto de personas.

- Materiales: Papel y bolígrafo.

- Fuente: JARES, X. (1992).

3. JUEGOS DE COMUNICACIÓN

3.1. Fila de cumpleaños

Edad: desde 8 años

Tiempo: 10'-15'

Nº participantes: desde 12

- Objetivos

-Desarrollar la comunicación no verbal.

-Aumentar la escucha.

- Descripción: Las personas participantes deben formar una fila según la fecha de su cumpleaños en el año (mes y día). Para ello deben comunicarse sin hablar. El juego gana bastante si se realiza subidos en sillas de las que no se puede bajar, con lo que tendremos que ayudarnos a pasar de una silla a otra sin caernos.

- Variantes: Con chicos más pequeños se puede realizar usando una cualidad visible, por ejemplo la altura, o una cualidad que se usará muchas veces, por ejemplo, si suelen colocarse alfabéticamente, usar esa cualidad.

- Materiales: Ninguno.

- Fuente: CASCON, P. (1990).

3.2. Transmisión en cadena

Edad: desde 9 años

Tiempo: 15'

Nº participantes: 5-8

(el resto actúa de observador)

- Objetivos

 - Descubrir la pérdida de información por la comunicación oral.

- Descripción: Unas 6 personas salen fuera de la habitación e irán entrando de una en una. A la primera se la enseña un dibujo. Ésta lo observa durante unos dos minutos y luego, sin poderlo ver, le cuenta lo que ha visto a la siguiente persona, sin que ésta pueda hacer preguntas. Ésta a su vez le contará lo que le contaron a la siguiente y así se continúa hasta la última, que realizará un dibujo según lo que le contaron. Finalmente, se contrastarán los dibujos inicial y final.

- Materiales: Un dibujo y un papel y pinturas.

- Fuente: Revista Cacumen, nº 6 (julio 1983).

3.3. Juego de Sherlock Holmes

Edad: desde 14 años

Tiempo: 5'-15'

Nº participantes: grupos de 4 a 15

•Objetivos

-Fomentar la creatividad.

-Fomentar la comprensión de situaciones.

-Aprender a obtener información precisa.

•Descripción: Una persona piensa una situación y la cuenta saltándose detalles esenciales que dan sentido a la narración (por ejemplo: una pareja muy enamorada está paseando en silencio y de pronto él, sin mediar palabra, empieza a pegarla golpes en la cabeza). Los demás mediante preguntas a las que sólo se contesta sí o no deben explicar la historia (por ejemplo: que alguien tiró un cigarro que cayó en el sombrero de tul de ella y él intenta apagar el fuego con la mano).

•Materiales: Ninguno.

•Fuente: TOBELEN, M., en Revista Cacumen, nº 3 (abril 1983).

3.4. Dictar dibujos

Edad: desde 14 años

Tiempo: 10'-15'

Nº participantes: indefinido

•Objetivos

-Fomentar la comunicación verbal.

-Fomentar la escucha.

-Fomentar la precisión en la descripción de situaciones.

•Descripción: Se entrega a una persona dos dibujos sencillos; a las demás se les entrega un lapicero y dos hojas en blanco. La persona que tiene los dibujos debe dictarlos a las otras personas.

-En el primero no se puede hacer preguntas.

-En el segundo se puede preguntar oralmente (no hacer gestos o mostrar el dibujo).

Posteriormente, se evalúa el grado de parecido entre los dibujos y el original y qué benefició o perjudicó la realización.

•Materiales: Dibujos a dictar, dos folios y un lapicero por persona.

•Fuente: LEnviTT y MuELLER (1951).

4. TÉCNICAS DE DEBATE

4.1. Micrófono mágico

Edad: desde 6 años

Tiempo: Indefinido

Nº participantes: indefinido

•Objetivos

-Aprender a escuchar a las demás personas.

-Evitar que hablen varios a la vez.

•Descripción: En debates grupales se escoge un objeto (el micrófono mágico); sólo la persona que tiene el micrófono puede hablar. Si alguien quiere hablar, debe pedir el micrófono.

- Materiales: Objeto que simbolice un micrófono. Puede parecerse físicamente o puede ser un objeto como una pelota, que es fácil pasar de una a otra persona.

- Fuente: CASCON, P. (1990).

4.2. Limitación de intervenciones

Edad: desde 8 años

Tiempo: indefinido

Nº participantes: indefinido

- Objetivos

- Distribuir equitativamente el número de intervenciones entre los participantes.

- Evitar que las personas hablen si no tienen algo importante que decir.

- Descripción: En debates grupales, cada persona tiene un número de fichas (una o dos). Cada vez que hable debe entregar una ficha. Cuando alguien no tiene fichas, no podrá hablar.

4.3. Confirmar lo oído

Edad: desde 10 años

Tiempo: indefinido

Nº participantes: indefinido

- Objetivos

- Aprender a escuchar a las demás personas.

- Aumentar la receptividad a lo que dicen los demás.

-Desarrollar la capacidad de resumir ideas.

•Descripción: En debates grupales, la persona que quiera hablar debe repetir lo que dijo la anterior. Si la anterior considera que no es correcto (ha tergiversado o ignorado mensajes), repetirá lo que dijo. La persona que quiere hablar volverá a repetir su resumen y si es correcto podrá exponer su opinión.

•Materiales: Ninguno.

•Fuente: CASCON, P. (1990).

4.4. Barómetro de valores

Edad: desde 10 años

Tiempo: 15'-25'

Nº participantes: indefinido

•Objetivos

-Evaluar las actitudes de los participantes sobre un tema.

-Obligar a todas las personas a tomar postura sobre un tema.

-Hacer que todas las posturas tengan un tiempo similar de exposición independientemente del número de partidarios.

•Descripción: Se divide una sala en dos partes según una línea imaginaria. Una persona, que realiza el papel de monitora, se sitúa sobre la raya y lee una frase. Puede repetir la lectura las veces que sean necesarias para que todos entiendan la frase, pero no debe interpretarla o explicársela a las demás. Las demás personas se mueven a uno u otro lado de la línea. Si están de acuerdo con la frase, se ponen a la derecha, y si están en desacuerdo, a la izquierda.

Además, si están muy polarizados a favor o en contra de la frase, se

colocan lejos de la línea central, y si están a favor o en contra pero con reservas, se quedan más cerca de la línea.

Se debe evitar la postura de indefinición de quien no toma partido por el «sí» ni el «no». Las frases deben de ser muy precisas y estar bien definidas.

Una vez distribuidas las personas en el espacio, el monitor les irá concediendo el turno de palabra para que expliquen por qué se han colocado en el sitio en que están. Conviene que, al hablar, se alternen las diversas posturas (a favor o en contra) y se dé la voz a las personas menos proclives a hablar. No es preciso que hablen todas las personas, sino que se expresen las opiniones fundamentales del grupo.

•Variantes

a) Una variante interesante consiste en definir no una frase con «sí» y «no», sino, varias posiciones ordenadas en el espacio. Las frases deben ser:

-Excluyentes: si alguien es partidario de una frase no debe poder serlo a la vez de otra.

-Homogéneas: referidas todas a un mismo principio clasificador.

-Exhaustivas: todas las opiniones posibles deben de estar representadas para que no exista ninguna persona cuya opinión no esté representada en una de las frases.

-Pertinente: adecuada al tema tratado.

-Objetiva: la definición de cada frase debe ser clara para que todos entiendan lo mismo.

-Ordenadas: debe existir una clara jerarquía entre las frases de forma que la frase 1 sea la más polarizada hacia un extremo, después la 2, luego la 3 y así sucesivamente hasta la última.

b) Cada vez que una persona hable las demás deben acercarse o alejarse de

la persona que habló según estén de acuerdo o en contra de lo dicho. Todos deben dar como mínimo un paso acercándose o alejándose de la persona que habló, si bien pueden alejarse o acercarse mucho más. Conviene en este caso que una vez que se empieza a hablar no se tenga en cuenta dónde estaba la línea inicial divisoria entre el «sí» y el «no», sino sólo si estamos a favor o en contra de la persona que habla.

Tras un rato de debate, las personas se habrán agrupado por grupos de afinidad.

•Materiales: Ninguno.

•Fuente: CASCON, P. (1990).

S.JUEGOS DE CONFIANZA

S.I.Pío-Pío

Edad: desde 4 años

Tiempo: 10'-15'

Nº participantes: 8 en adelante

•Objetivos

-Desarrollar la confianza en los miembros del grupo.

-Desarrollar el contacto entre las personas del grupo.

•Descripción: Todos los participantes menos uno son pollitos que van, con los ojos cerrados, diciendo pío-pío y buscando a mamá gallina. Mamá gallina no dice nada. Cuando un pollito diciendo pío-pío llega a mamá gallina, al oír que ésta no dice nada, descubre que ya está con mamá gallina y se queda agarrado a ella en silencio. El juego sigue hasta que todos los pollos estén agarrados en bloque a mamá gallina en silencio.

•Materiales: Ninguno.

•Fuente: CASCON, P. (1990).

5.2. El viento y el árbol

Edad: desde 6 años

Tiempo: 10'-20'

Nº participantes: desde 8

(en grupos de unas 8 personas)

•Objetivos

-Desarrollar la confianza en los miembros del grupo.

-Desarrollar el contacto entre las personas del grupo.

-Conseguir relajarse.

•Descripción: Se forma un círculo cerrado de personas alrededor de una que está en el centro. La persona del centro es el árbol que debe permanecer con los ojos cerrados, los brazos pegados al cuerpo y recto de la cabeza a los pies. El resto de personas son el viento que coloca sus manos encima de la persona y van zarandeándolo suavemente de un sitio a otro. Si en algún momento vemos que se dobla el cuerpo o cualquier otro signo de falta de seguridad, es que el viento sopla demasiado fuerte para su gusto y debe ser más suave. No se trata de mover mucho al árbol sino de relajarle, de que se sienta a gusto y sienta nuestro contacto. Para darle seguridad debe sentir nuestras manos que le sujetan y evitan movimientos bruscos. Puede ser bueno el que alguien coja su mano y sienta que tiene un punto de apoyo. Pasado un rato, otra persona del círculo pasa a ser árbol y el árbol pasa a ser viento.

•Variantes

a) En grupos que ya tienen bastante confianza, las personas no ponen sus

manos en el cuerpo del árbol sino que sólo le tocan cuando cae hacia su lado.

b) En grupos de adultos o jóvenes con un especial grado de confianza: una persona se sube a una mesa y las otras forman dos filas con los brazos unidos formando un colchón. La persona de la mesa se deja caer hacia atrás con los ojos cerrados en el colchón de manos. El colchón está a la altura de la mesa con lo que la persona es recogida cuando ya ha caído hasta la posición horizontal.

•Materiales: Ninguno.

•Fuente: ORLICK, T. (1986).

5.3. El fotógrafo

Edad: desde 9 años

Tiempo: 15'-30'

Nº participantes: indefinido

•Objetivos

-Desarrollar la confianza en los miembros del grupo.

-Conocer el entorno.

•Descripción: Se forman parejas; una de las personas va con los ojos cerrados, otra le conduce evitando choques con objetos. Buscará vistas bonitas y, cuando llegue, colocará a la persona ciega mirando adecuadamente y le dará un toque en la cabeza. Al sentir un toque, la persona ciega abre los ojos unos segundos para ver la vista («hace una foto»). Cada persona debe hacer un cierto número de fotos (2, 3) antes de intercambiarse los papeles. Cuando todos hicieron sus fotos, se comentarán así como las sensaciones de miedo o seguridad al ser conducidos sin ver.

•Materiales: Ninguno.

6. JUEGOS DE CONTACTO

6.1. Lavacoches

Edad: desde 3 años

Tiempo: 5'-15'

Nº participantes: desde 10

•Objetivos

-Desarrollar el contacto entre las personas del grupo.

-Desarrollar sentimientos positivos hacia otras personas del grupo.

•Descripción: Se forman dos filas una enfrente de otra mirando hacia el centro y formando la máquina lavacoches. Una persona, «el coche», pasa entre medias y la maquina le va lavando (es decir: acariciando suavemente como si estuviera limpiando). Cuando ha pasado un coche se pone al final y otra persona pasa por la máquina lavacoches.

•Materiales: Ninguno.

•Fuente: CASCON, P. (1990).

6.2. El gran abrazo

Edad: desde 3 años

Tiempo: 5'-10'

Nº participantes: desde 10

•Objetivos

-Desarrollar el contacto entre las personas del grupo.

-Desarrollar sentimientos positivos hacia otras personas del grupo.

•Descripción: Se forma una fila cogidos de las manos; uno de los extremos comienza a enroscarse sobre el otro de manera que se forme una espiral cada vez más cerrada hasta que converjan todos en un gran abrazo. Puede ser especialmente idóneo para dedicárselo a una persona que se pone en el centro (es decir, el extremo interior de la fila al principio).

•Materiales: Ninguno.

•Fuente: CASCON, P. (1990).

6.3. Evanena

Edad: desde 8 años

Tiempo: 5'-10'

Nº participantes: desde 20

•Objetivos

-Desarrollar el contacto entre las personas del grupo.

-Entrenar la cooperación.

•Descripción: Las personas se ponen en dos filas mirándose y cogidos de la mano con la persona que tengan enfrente. Se forma así un puente de brazos entre las dos filas. En el puente se tumba una persona y suavemente la vamos haciendo pasar de un extremo a otro.

•Variantes

a) Llamada «El colchón blandito» o «Troncos rodantes» (a partir de 3 años). Se forma una fila de personas tumbadas boca arriba y muy juntas. Una persona se tumba encima y va rodando como un tronco.

b) En la variante principal las personas pueden estar sentadas o tumbadas

con las manos en alto de forma que la distancia al suelo sea menor y se tenga menos miedo de pasar.

c) Otra variante con menor contacto y más necesidad de equilibrio consiste en que la persona camine por el puente de brazos (esta es una variante del juego vikingo consistente en correr sobre los remos de sus barcas sostenidos horizontalmente).

•Materiales: Ninguno.

•Fuente: Popular de Nueva Guinea, citado por ORLICK, T. (1978).

6.4. Imanes humanos

Edad: desde 10 años

Tiempo: 5'-10'

Nº participantes: 6-8

(en grupos de 6-8)

•Objetivos

-Desarrollar el contacto entre las personas del grupo.

-Entrenar la cooperación.

•Descripción: Se forma un círculo de unas 8 personas mirando hacia el centro con los ojos cerrados. Estiran las manos con un puño cerrado y una mano abierta. Cada persona con los ojos cerrados agarra un puño (con su palma) y es agarrado su puño por una palma. Después se abren los ojos y se intenta deshacer el nudo que se ha formado sin soltar las manos.

•Materiales: Ninguno.

•Fuente: Revista Cacumen, nº 6 (julio 1983).

7. JUEGOS DE ESTIMA

7.1. Osos amorosos

Edad: desde 4 años

Tiempo: 5'-10'

Nº participantes: desde 10

•Objetivos

- Desarrollar el contacto entre las personas del grupo.
- Desarrollar la estima hacia otras personas del grupo.
- Relajarse.
- Desarrollar la comunicación no-verbal.

•Descripción

Todos cierran los ojos excepto el animador que, con voz suave, va dando las consignas.

- Primero les dice que se muevan por todo el espacio para ir tomando contacto.
- Les dice que poco a poco van sintiendo que se transforman en osos de peluche blanditos.
- Posteriormente, les dice que sientan cómo a su alrededor existen otros osos de peluche blanditos y que intenten percibirlos (abrazarlos, acariciarlos, restregarse contra ellos).
- Puede pedirse que intenten reconocer a un oso, comunicarse con él...

•Materiales: Ninguno.

•Fuente: CASCON, P. (1990).

7.2. Amigo secreto

Edad: desde 4 años

Tiempo: varios días

Nº participantes: desde 10

•Objetivos

- Aumentar la estima en el grupo.
- Crear un clima de compañerismo.
- Conocer mejor a las personas del grupo.

•Descripción: Cada persona coge un trocito de papel y escribe su nombre. Se juntan todos los papeles en un gorro (o bolsa) y cada uno coge un papel que no sea suyo. Cada persona tendrá que observar a la persona del papel y enviarla cartas agradables, regalos, etc. Todo ello se debe realizar sin que la persona sepa quién es su amigo secreto que le envía aquellas cosas agradables. El último día se puede descubrir quién era el amigo secreto de cada persona.

•Materiales: Papel y bolígrafo.

•Fuente: Popular. Citado por VARGAS y otros (1993).

7.3. Algo en común

Edad: desde 8 años

Tiempo: 15'-30'

Nº participantes: indefinido

- Objetivos

- Conocer el parecido de otras personas del grupo con una.

- Fomentar la estima.

- Aumentar el conocimiento grupal.

- Descripción: Cada persona busca otra persona con la que coincida en gustos, actitudes... Cada pareja debe hablar y anotar las cosas que tengan en común para después comunicárselo a los demás.

También se puede intentar hacer grupos más amplios que parejas (tres, cuatro personas); en este caso deben buscar características en común a las cuatro personas.

- Materiales: Papel y bolígrafo.

- Fuente: SILVINO JOSÉ FRITZEN (1987).

8. JUEGOS DE AFIRMACIÓN, AUTOESTIMA Y AUTOCUIDADO

8.1. Venderse

Edad: desde 10 años

Tiempo: 10'-15'

Nº participantes: grupos de 8

- Objetivos

- Aumentar la autoestima descubriendo las cualidades positivas.

- Desarrollar la capacidad de comunicación.

- Descripción: Se forma un corro de unas 8 personas. Por turno, cada persona se imagina que es un charlatán de feria que debe vender su mercancía que

es uno mismo. Por ello dirá cualidades positivas que ella tiene durante 1 -2 minutos aproximadamente. Conviene que cada persona disponga de ese tiempo incluso aunque tras decir algunas cualidades, se calle. Las demás personas seguirán atentas por si se le ocurre alguna otra cosa que decir.

•Materiales: Ninguno.

8.2. Defender mis ideas

Edad: desde 15 años

Tiempo: 5'-10'

Nº participantes: grupos de 3

•Objetivos

- Ser capaz de mantener nuestra propia opinión.
- Desarrollar el control emocional en los debates.
- Desarrollar la capacidad de comunicación.

•Descripción: A una persona se le asigna o ella elige un punto de vista que debe defender. Podemos asignar un punto de vista que coincide con sus ideas reales o que no, incluso que es opuesto. Esa persona lo expone a las otras dos del grupo las cuales intentarán rebatir sus ideas con objeciones y preguntas.

•Materiales: Ninguno.

9. JUEGOS DE RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES

9.1. Identificar emociones

Edad: desde 3 años

Tiempo: 5'-10'

Nº participantes: desde 10

- Objetivos

- Identificar y nombrar las distintas emociones.

- Desarrollar la empatía.

- Descripción: Se leen historias en que los personajes se encuentren en diversas emociones. Se les pide que pongan cara similar a la que pondría el personaje. Por ejemplo, decimos que se siente enfadado y ponemos cara de enfadado. Conviene diferenciar emociones parecidas (por ejemplo, de miedo, de sorpresa o de ira) y contrastar las emociones en situaciones diversas. Por ejemplo: cuando nos rechazan o cuando nos aceptan.

- Materiales: Ninguno.

- Fuente: JENSEN, L. C. Y WELLS, M. G. (1979).

10. JUEGOS DE RELAJACIÓN Y CONTROL EMOCIONAL

10.1. Levitaciones

Edad: desde 3 años

Tiempo: 5'-10'

Nº participantes: desde 10

- Objetivos

- Desarrollar el contacto entre las personas del grupo.

- Desarrollar la estima hacia otras personas del grupo.

- Relajarse.

- Descripción: Una persona se tumba en el suelo boca arriba, bien recta, con

los ojos cerrados y relajada. Las demás, le agarran por debajo y, sin doblarle, empiezan a elevarle y moverle, todo ello muy suavemente (puede ser útil poner música relajante). Pueden variar la altura (alto/bajo) y la posición (girando a izquierda/derecha).

- Variante

1. En las primeras edades puede hacerse con una manta o sábana vieja «el manto del pelele» mientras se recita: «Pelele, pelele, tu padre te quiere, tu madre también, todos te queremos, ¡arriba con él!», y al decir arriba, todos tiran hacia arriba elevándole.

2. En las primeras edades es difícil que cierren los ojos. Por ello se hará con los ojos abiertos.

- Materiales: Música.

- Fuente: CASCON, P. (1990).

10.2. Muk (silencio)

Edad: desde 6 años

Tiempo: 5'-10'

Nº participantes: desde 6

- Objetivos

- Distenderse.

- Desarrollar el control emocional.

- Descripción: Una persona dice Muk (que significa silencio) y todos tienen que permanecer callados y sin reírse. Después realizará gestos cómicos para intentar conseguir que los demás se rían.

- Materiales: Ninguno.

•Fuente: Tradicional Inuit, citado por ORLICK, T. (1986).

11. JUEGOS DE DISTENSIÓN Y FORMACIÓN DE GRUPOS

11.1. El puzzle

Edad: desde 3 años

Tiempo: 5'-10'

Nº participantes: desde 10

•Objetivos

-Formar parejas (o grupos pequeños).

-Distenderse.

•Descripción: A cada persona se le asigna un dibujo (un trozo recortado) y tiene que buscar con qué persona encajaría su trozo para completar el puzzle (con chicos mayores pueden hacerse puzzles de más de dos personas).

•Variantes: En vez de dibujos se pueden dar frases sobre un tema, chistes o refranes divididos en dos partes que se deben completar por parejas.

•Materiales: Puzzles recortados.

•Fuente: La variante VARGAS, L. y otros (1993).

11.2. Latas de sardinas

Edad: desde 4 años

Tiempo: 5'-10'

Nº participantes: desde 15

- Objetivos

- Formar grupos.

- Distenderse.

- Descripción: Cada persona se mueve por la sala libremente. Una persona que hace de monitora grita «latas de sardinas de» y dice un número. El resto tiene que formar rápidamente una «lata» de ese número de sardinas. Las latas consisten en colocarse tumbados boca arriba, lo más apretados posible (como sardinas en lata) y tumbada cada persona al revés que la anterior, donde una tiene los pies otra tendrá la cabeza.

- Variantes: Si el suelo está muy sucio podemos jugar a ponerse de pie dentro de aros o papeles de periódico (es muy divertido cuando es bastante estrecho el espacio asignado). En este caso conviene no hablar de latas de sardinas, sino de, por ejemplo, lanchas salvavidas donde tenemos que meternos.

- Materiales: Ninguno.

- Fuente: La variante VARGAS, L. y otros (1993).

11.3. Grupos de animales

Edad: desde 6 años

Tiempo: 5'-10'

Nº participantes: desde 10

- Objetivos

- Formar grupos aleatorios.

- Desarrollar la escucha.

- Descripción: A cada persona se le asigna un animal. Cada persona debe

imitar el sonido del animal que se le asignó y buscar a los demás animales iguales. Es conveniente hacer el ejercicio con los ojos cerrados. (Se puede hacer con los ojos abiertos en niños más pequeños.)

- Materiales: Ninguno.
- Fuente: CASCON, P. (1990).

11.4. Carrito de verduras

Edad: desde 4 años

Tiempo: 5'-15'

Nº participantes: desde 12

•Objetivos

-Distenderse.

-Conocer juegos de «pillar» donde no pierda siempre el más torpe.

- Descripción: Se forma un corro, sentados en sillas con una persona en el centro. Las personas sentadas eligen una verdura (al menos 4 personas deben tener la misma verdura y no convienen más de 5 verduras distintas). La persona del centro dice el nombre de una verdura y los que eligieron esa verdura se cambian de sitio, momento que aprovecha la persona del centro para colarse en una silla vacía. Por ello otra persona pasa al centro al quedarse sin silla.

La persona del centro puede también decir: ¡Verduras!, con lo que todas las personas se cambian de sitio.

Obviamente se pueden sustituir las verduras por animales, colores o lo que queramos.

- Materiales: Sillas.

•Fuente: JUDSON, S. (1986).

12. JUEGOS DE COOPERACIÓN

12.1. Tortuga gigante

Edad: desde 3 años

Tiempo: 10'-20'

Nº participantes: desde 4

•Objetivos

-Desarrollar la cooperación.

-Desarrollar el contacto entre las personas del grupo.

•Descripción: Varias personas (4 a 8) se colocan juntos a cuatro patas. Encima se les coloca algún objeto que haga de caparazón, lo suficientemente liviano para que no se haga pesado y lo suficientemente pesado como para que no resbale fácilmente. (Una colchoneta puede ser ideal.) La tortuga así formada debe moverse sin que resbale su caparazón.

•Materiales: Colchonetas u otro objeto que haga de caparazón.

•Fuente: ORLICK, T. (1978).

12.2. Sacos de legumbres

Edad: desde 4 años

Tiempo: 10'-20'

Nº participantes: desde 6

•Objetivos

-Desarrollar la cooperación.

-Desarrollar el contacto entre las personas del grupo.

•Descripción: Cada persona tiene una bolsita en la cabeza: su «saco de legumbres». Con ella debe moverse. Si se le cae se queda congelado hasta que otra persona se la ponga en la cabeza.

•Materiales: Bolsas pequeñas con arena u otro objeto que se pueda portar en la cabeza.

•Fuente: ORLICK, T. (1978).

12.3. Sillas musicales

Edad: desde 4 años

Tiempo: 10'-15'

Nº participantes: desde 10

•Objetivos

-Desarrollar la cooperación.

-Aprender a tener en cuenta a los demás.

-Contacto físico con los compañeros.

•Descripción: Se coloca un círculo de sillas en el centro (una o dos sillas menos que participantes). Los participantes deben dar vuelta al son de una música y cuando la música se acabe deben sentarse en las sillas rápidamente. Pero al ser más personas que sillas deben sentarse varios en una silla. La operación se va repitiendo eliminando sillas pero no personas, con lo que cada vez hay menos sillas y el mismo número de personas que deben ser capaces de conseguir sentarse en ellas.

•Variantes: Se puede poner como condición que nadie tenga los pies en el

suelo (esté de rodillas, de pie, sentado... pero en las sillas).

- Materiales: Sillas, música (casete y cintas).

- Fuente: ORLICK, T. (1978).

12.4. Voleibol cooperativo

Edad: desde 6 años

Tiempo: 15'-30'

Nº participantes: desde 12

- Objetivos

- Jugar sin que nadie pierda.

- Distenderse.

- Descripción: Se forma un campo de voleibol, pero en lugar de red se ponen personas. Cuando alguien de un equipo marca un tanto, se cambia de campo (de modo que el que más puntos meta se va quedando sin personas). Las personas que están en la red intentan coger la pelota; si lo consiguen, se cambian con la persona cuyo tiro interceptaron.

- Variantes

- Se puede usar en vez de una pelota normal, una hinchable gigante (de 1 m de diámetro); para manejarla puede ser conveniente hacer grupos de 2 o 3 personas que golpeen a la vez la pelota.

- Otra variante muy divertida consiste en que las personas estén subidas a algún tipo de puente (por ejemplo, los que se colocan en ciertos parques infantiles, para pasar desde un columpio o tobogán a otro). Esto hace que a la altura de las personas se una la del puente. En este caso, puede ser necesario que las personas agarren la pelota antes de lanzarla y no sólo la golpeen como en el voleibol tradicional.

- Materiales: Pelota.

- Fuente: Adaptado de ORLICK, T. (1986).

12.5. Ejercicio de la NASA

Edad: desde 12 años

Tiempo: 5'-10'

Nº participantes: desde 10

- Objetivos

- Vivenciar las ventajas de la cooperación.

- Descripción: Se comenta a cada persona que son astronautas de un grupo de 5 que por un problema técnico han alunizado a 300 km de la nave nodriza en la superficie iluminada de la luna. Su supervivencia depende de poder llegar a pie a la nave nodriza. En el alunizaje se destruyó gran parte del equipo. Sólo quedan los siguientes elementos:

- 1 caja de cerillas.

- 1 lata de alimento concentrado.

- 20 m de cuerda de nailon.

- 30 m² de seda de paracaídas.

- 1 hornillo portátil.

- 2 pistolas de 7,65 mm.

- 1 lata de leche en polvo.

- 2 bombonas de oxígeno de 50 l.

- 1 mapa estelar (constelación lunar).
- - 1 bote neumático con botellas de CO2.
- 1 brújula magnética.
- 20 litros de agua.
- Cartuchos de señales (arden en el vacío).
- 1 maletín de primeros auxilios.
- 1 receptor y emisor de FM accionado por energía solar.

Su misión es ordenar según su importancia las 15 cosas (desde la más importante hasta lo menos importante).

10 Se realizará el ejercicio individualmente.

2° Se formarán grupos de 5 o 6 personas que intentarán consensuar un nuevo orden.

3° Se lee la solución. Cada persona anotará la diferencia entre sus datos y la solución. Por ejemplo, si a un objeto que en la solución ocupa el 4° lugar nosotros le pusimos el 6°, tenemos 2 puntos (6-4); si a otro que ocupaba el 8° lugar le pusimos el 5°, sumamos 3 puntos (8-5); y finalmente, se suman todos los puntos. (Observar que siempre se resta el mayor del menor no importando si en nuestra lista está por encima o por debajo de la solución.)

Se realiza el proceso tanto con las puntuaciones individuales como con la colectiva.

4° Se observa si la decisión en grupo ha sido más eficiente que las de las personas individuales. De no ser así se analizará por qué no fue así. Las causas más comunes son:

- Falta de organización en el grupo (no saber consensuar).

-Liderazgo de alguna persona que impide recoger aportes de otras personas (aquí deberíamos analizar por qué esa persona impone sus criterios y por qué las otras dejan que se los imponga).

NOTA: Se debe evitar perder el tiempo cuestionando por qué esa puntuación es la correcta.

La solución es la siguiente (entre paréntesis el número de orden):

(15)- 1 caja de cerillas. No tiene ninguna utilidad en la luna donde no hay oxígeno.

(4)- 1 lata de alimento concentrado. Comer es necesario para reponer energía

(6)- 20 m de cuerda de nailon. Útil para trepar o atar.

(8)- 30 m² de seda de paracaídas. Protección de rayos solares y para vendaje de heridos.

(13)- 1 hornillo portátil. No es útil en la cara iluminada de la luna.

(11)- 2 pistolas de 7,65 mm. Puede aprovecharse su fuerza de propulsión.

(12)- 1 lata de leche en polvo. Precisa beberse con agua.

(1)- 2 bombonas de oxígeno de 50 l. Para respirar.

(3)- 1 mapa estelar (constelación lunar). Para orientarse es fundamental.

(9)- 1 bote neumático con botellas de CO₂. Las botellas de CO₂ permiten la propulsión sobre precipicios.

(14) - 1 brújula magnética. En la luna probablemente no hay polo magnético.

(2) - 20 l de agua. El sudor hace perder agua. Se resiste mucho más sin comer que sin beber.

(10) - Cartuchos de señales (arden en el vacío). Llamada de socorro a distancia de avistamiento.

(7) - 1 maletín de primeros auxilios. Importantes las pastillas y las inyecciones.

(5) - 1 receptor y emisor de FM accionado por energía solar. Posible comunicación con la nave nodriza.

•Fuente: PFEIFEFER y JONES (1970).

4. RAZONAMIENTO MORAL

1. El razonamiento moral es la capacidad para analizar y juzgar situaciones en las que existen conflictos de índole moral y proponer formas de comportamiento que tiendan a producir los mayores niveles de justicia alcanzables en esa situación.

2. Diremos que se ha alcanzado un alto nivel de desarrollo moral cuando:

-Se realiza un análisis profundo de una situación que tenga en cuenta todas las perspectivas, actores sociales y consecuencias a corto o largo plazo de la decisión moral.

-Se aporten soluciones realistas que produzcan un mayor nivel de justicia.

3. Un alto nivel de razonamiento moral no es suficiente para alcanzar un alto nivel de moralidad (por ejemplo, podemos robar aunque juzguemos inadecuada esa acción). No obstante, para alcanzar una adecuada conducta moral, sí es preciso un buen desarrollo del razonamiento moral. Esta afirmación nos lleva a considerar, que no es del todo adecuada la conducta moral de personas, que si bien realizan actos morales (ayudar a los demás, trabajar desinteresadamente por otras...), no lo hacen por un conocimiento profundo de las situaciones en que actúan, sino por otros factores como: por ingenuidad (creer que todo el mundo es bueno) o por obediencia estricta a normas (por ejemplo, a las normas de una religión o a las leyes). La razón es que estas formas de conducta, al no partir de un análisis riguroso de la realidad:

- No se aprecian matices en la situación. Por ejemplo, se puede asumir la norma de que robar es malo o una actitud contraria al robo y así, sin un análisis profundo, se rechaza esa acción incluso en casos como robar un trozo de pan para dárselo a alguien que literalmente se muere de hambre.

- Se olvida que las normas muchas veces son injustas, y, en el mejor de los casos, no cubren nunca todo el espectro de la ética. Por ejemplo, una persona

puede «dar limosna» porque su religión así se lo ordena, pero seguir derrochando o tratando despectivamente a sus subordinados, pues eso no está regulado en sus normas. El seguimiento de un sistema de normas no garantiza la realización de conductas éticas.

- Aspectos que no teníamos en cuenta de la realidad o nuevas realidades nos hacen ver la ineficacia de nuestra visión de la situación. Por ejemplo, es probable que la persona que creía que, «todo el mundo es bueno», al descubrir que no es así, se vuelva rencorosa. También es probable que sean incapaces de dar una respuesta a logros de la tecnología o la moral (por ejemplo, los campesinos que apedreaban en España a los primeros automóviles o los pueblos que rechazan tratar igual a ambos sexos). En general, la respuesta que no se produce desde un análisis riguroso supone aferrarse a valores reaccionarios. Esa persona «sencilla» que a veces se ha idealizado, puede ser capaz de ayudar a los demás desinteresadamente; pero también es frecuentemente capaz de actos que no consideramos morales, como tener una relación sexista entre hombres y mujeres, o incluso matar a la persona que no compartía alguna idea que para ella era básica. Efectos similares ha tenido el aferrarse a un código de normas rígido; pensemos desde la Inquisición Española hasta los campos de concentración para disidentes en la Alemania Nazi o la U.R.S.S.

4. En el desarrollo de la moral existe un paso de una moral «Heterónoma» (impuesta por la autoridad externa, a la que se obedece en la norma y no en el espíritu de la ley) a una moral «Autónoma» (asumida por el individuo, que la juzga positiva y puesta en práctica de forma más correcta). Las personas con un elevado nivel de desarrollo moral ponen en práctica mucho más sus conclusiones éticas que las personas de menor nivel de razonamiento moral.

5. Tener un determinado desarrollo moral no significa producir una conducta moral, pues existen otros factores que impiden que éstos se produzcan:

- La presión grupal. Todos sabemos que muchas cosas que la persona no haría sola las hace amparada en el grupo. Por ello, señalamos en el capítulo primero dos aspectos importantes:

a) Desarrollar la capacidad de desobediencia crítica, es decir, ser capaces de decir no ante aspectos que se juzgan inadecuados.

b) Desarrollar un grupo que evolucione conjuntamente hacia actitudes y conductas más positivas. El grupo de compañeros, y a veces otras instancias como la familia o los profesores, desarrollará coherentemente actitudes positivas. Esta tendencia, reforzará la evolución de todo el grupo, el cual se convierte en un punto de apoyo ante presiones negativas de otras instancias (otros grupos de amigos, valores que ven en televisión...)

- La incoherencia personal entre lo que deseamos ser y lo que hacemos por miedos, falta de fuerza de voluntad, incapacidad para autoorganizarnos o falta de autoconciencia de nuestra actuación real. Frente a ello señalamos la necesidad de trabajar:

a) La autoestima. Tener fe en nuestras capacidades, descubrir que tenemos una serie de capacidades de las que no éramos conscientes, es el primer paso para lograr vencer la separación entre lo que quiero hacer y lo que hago y superar el miedo a lanzarnos a determinadas empresas.

b) El control emocional. Ser capaces de no dejarse llevar por la visceralidad, de enfrentarse de forma más relajada y reflexiva a los asuntos y pararse a escuchar a los demás, supone un mayor conocimiento de la realidad y de nosotros ante esa realidad. Esto dará lugar a una actuación que parte de una reflexión más rica y realista y más libre de prejuicios o reacciones instintivas.

c) Entrenar comportamientos positivos; el hacer cosas que efectivamente interactúen con la realidad nos permite ir desarrollando las habilidades necesarias para pasar del razonamiento a la actuación moral, elevando nuestra capacidad para saber que podemos hacer cosas y nuestra capacidad de hacerlas.

- Incomprensión de una norma ética. Antes de plantearnos cómo hacer comprender normas éticas, debemos plantearnos si la norma es justa. En general, los niños desde pequeños comprenden la importancia de las normas

morales (en seguida comprenderán que pegar es algo «malo»); sin embargo, se resistirán a otras normas de tipo convencional (por ejemplo, no hacer ruido al sorber la sopa; de hecho, en Japón lo incorrecto es no hacer ruido) o las normas basadas simplemente en «deseos» de la figura de autoridad (por ejemplo, los padres de adolescentes que les exigen que no lleguen tarde por la noche pues ellos se sienten mal). Es de señalar que una educación moral supone una educación para que la persona critique las deficiencias de nuestra propia moral. Así mismo, se debe tener en cuenta la diferencia entre la presión social hacia las normas convencionales (por ejemplo, mirando mal a los que hacen ruido al sorber la sopa o encarcelando a los que se declaran insumisos a los ejércitos) y la realidad de si esas conductas deben o no ser de esa forma. Salvados estos fenómenos, debemos señalar que es necesario trabajar:

- a) La superación de los prejuicios. Para que la persona juzgue la situación no desde la repetición de esquemas de conducta adquiridos, sino desde un análisis de la validez o no de las conductas para producir un mayor nivel de justicia, en que sean más felices las personas involucradas.
- b) La empatía. Desde las primeras edades, un niño juzga las situaciones que es capaz de comprender. Por ejemplo, si ve un niño que llora porque otro le ha pegado, comprende la situación y emite un juicio moral adecuado, si no comprende por qué llora el niño no es capaz de juzgar la situación correctamente. Incluso los adultos, no solemos ser conscientes de las dimensiones afectivas de una situación y por tanto nuestros juicios son incompletos. Por ejemplo, no comprendemos a personas que utilizan la violencia (ejemplo, un grupo de skin head) y nuestras acciones son de mera crítica o de venganza no de comprender las causas de una situación y poner medios reales para que desaparezca. Por ello, es necesario desarrollar las habilidades que nos permitan comprender a la otra persona: empatía, afectividad, comunicación.
- c) El análisis. Analizar situaciones morales es una habilidad que como todas se tiene que entrenar ante diversas situaciones.

6. La forma de pasar de un nivel de razonamiento moral a otro nivel

superior pasa por descubrir fallos en nuestro sistema de razonamiento, cosas que «no pa recen funcionar bien» dentro de nuestro esquema de pensar, sentir y actuar. Por ello insistimos en que el modelo educativo propuesto debe:

-Vivenciar aspectos de la realidad afectivos o cognitivos que no conocíamos y cuyo descubrimiento enriquece nuestra forma de ser y especialmente aquellas vivencias o informaciones que nos lleven a problematizar nuestra forma de ser, es decir, que nos permitan descubrir contradicciones entre lo que hacemos, sentimos o pensamos y lo que deberíamos hacer. Es decir vivir el conflicto, la paradoja y asumirlos como algo positivo. Siendo fundamental el grupo de iguales en este proceso.

La técnica básica de desarrollo del razonamiento moral pasa por el análisis de dilemas morales reales (que sucedan realmente, especialmente en el grupo que trabaja el razonamiento moral) o hipotéticos. He aquí un par de ejemplos de dilema moral (que se puede leer o presentar mediante juego de rol, vídeo, etc.) y posibles preguntas que nos ayuden en su análisis:

a)(Conflicto entre no robar y salvar la vida): La mujer de Ricardo está enferma. Hay sólo una posibilidad de salvarse y es con una medicina que tiene Felipe, un farmacéutico. A él fabricarla le cuesta 20.000 ptas. y la vende por 2.000.000. Ricardo intenta conseguir el dinero pero sólo consigue la mitad. Le dice al farmacéutico que se la venda más barata o le deje pagar a plazos, pero el farmacéutico se niega. Ricardo desesperado, piensa en robar la medicina.

¿Debe robar la medicina? ¿Por qué? ¿Debería robarla si su mujer no le quisiera? Y ¿si en vez de su mujer fuera una desconocida? ¿Y si no se tratara de una persona sino de su perro a quien quiere mucho? Lo que hace está en contra de la ley, pero, ¿es moralmente reprochable? De todos modos mucha gente no quiere ir en contra de la ley aunque sea injusta. ¿Por qué crees que la gente actúa así? (adaptado de Hersh y otros 1988).

b)(Conflicto entre luchar por la patria y no matar): Slobodan, un muchacho servio, ha sido movilizado para luchar por su nación. Él no está nada convencido de matar a otras personas sólo porque sean de otra

nacionalidad y piensa desertar.

¿Debe desertar? ¿Qué pasaría si todos desertaran como él? ¿Conoces algún ejemplo en que un país pudiera defenderse sin recurrir a la defensa militar? ¿Qué efectos crees que tiene mantener una defensa militar? ¿Qué consideras más eficaz y qué más ético, la defensa militar o la defensa popular no-violenta?

7. Es especialmente importante un nivel de conflicto óptimo que nos lleve a plantearnos una reflexión y necesidad de cambios en nuestra vida, pero que no nos lleve a sentirnos completamente desorientados o a culpabilizarnos por no actuar de una forma distinta a como lo hacemos. Para evitar estos problemas:

- a) Se respetará siempre las posturas de cada persona, cada persona construirá su conocimiento y a su ritmo, con lo que nadie debe de sentirse enjuiciado. Se procurará trabajar en grupos pequeños u otras formas organizativas que permitan el máximo de participación de cada persona.
- b) Se generará un clima de confianza, estima y autoestima donde se intente que la persona se sienta bien en el grupo y con un desarrollo emocional adecuado.
- c) Se potenciará el trabajo en equipo y la construcción conjunta del conocimiento, con lo que cada persona se encuentra con otros que tienen un nivel de «discrepancia óptima», es decir, que no piensan igual que él pero se encuentran muy cercanos en la forma de sentir hablar y pensar; pues: se ha observado cómo, frecuentemente, un pensamiento mucho más elaborado (por ejemplo, un adulto frente a un niño), produce cambios menores que el de un compañero más cercano a su forma de ver las cosas.

8. Para que se desarrolle el razonamiento moral parece importantísimo el contacto con una sociedad multicultural donde se aprecien perspectivas distintas. Esto será en parte suplido y en parte complementado mediante dinámicas e informaciones donde el monitor intentará que se vean y

comprendan todas las perspectivas de todos los actores sociales.

9. Así mismo, es conveniente un modo de relación entre alumnos y monitores que tienda a hacer comprender y razonar a la persona más que a imponer la autoridad. Especialmente ante conductas que molestan a sus compañeros puede ser conveniente en vez de imponer un castigo buscar una conexión causa-efecto entre la conducta y el mecanismo para evitar que se produzca. Así podemos:

- a) Ignorar una conducta que pretende llamar la atención o excluir a la persona que impide el correcto funcionamiento del grupo hasta que adopte una postura adecuada.
- b) Privarla del uso del objeto que no utilizaba adecuadamente hasta que acepte usarlo correctamente.
- c) Razonar sobre por qué esa conducta no es adecuada o pedir que reflexione la persona afectada y nos cuente sus conclusiones.
- d) Dejar en ciertos casos que sufra las consecuencias para que experimente en su propia piel la corrección de la norma que deseábamos imponer.
- e) Pedirle que restituya el daño causado.

10. Etapas en el razonamiento moral según Kohlberg:

ESTADIO 1: Moralidad heterónoma

- Se considera que la moralidad de una situación es como una cualidad física de la misma.
- Algo es bueno cuando se obedecen las normas impuestas por el que tiene más poder (padre, maestro...) o a las normas impuestas.
- Se deben obedecer literalmente las órdenes y se castigarán todas las infracciones sin tener en cuenta posibles eximentes o atenuantes de la infracción.

- No se ven perspectivas distintas. Se considera que todos tienen la misma visión del conflicto.
- Le cuesta comprender los conflictos morales (lo que equivaldría a decir perspectivas distintas).

ESTADIO II: Moralidad individualista-instrumental

- Entiende que cada persona tiene sus propios intereses.
- Se pretende un intercambio estrictamente igualitario en que cada uno busca satisfacer sus intereses, permitiendo a los demás que satisfagan los suyos.
- Se espera que los demás se comporten con uno como uno se comporta con ellos. Los favores que se hacen son debidos a que la otra persona puede devolvérselos algún día.
- El deber moral es algo relativo a cada persona.

ESTADIO III: Moralidad de la normativa interpersonal

- Se valora el ser bueno que consiste en adaptarse a lo que los demás esperan de uno anteponiendo esto a los deseos personales.
- Cada persona intenta hacer a los demás lo que le gustaría que le hicieran si estuviera en su lugar.
- Se intenta adoptar la perspectiva de un observador externo que juzgara una situación desde fuera ganando la objetividad que los que participan en la situación no tienen. Se adoptan normas morales compartidas que se espera que todo el mundo cumpla.

ESTADIO IV: Moralidad del sistema social

- Se comprende como miembro de la sociedad y se intenta analizar las situaciones morales en función de la sociedad como un todo.

- Se suele adoptar como guía moral un sistema establecido (modelo político, religión...), si bien a veces se da el paso a generar un modelo personal que se plantea como alternativa que supere las deficiencias del modelo anterior.
- Existe una preocupación por ser imparcial y coherente.
- Se comprende que los propios deberes para con los demás se basan en que los demás respeten nuestros derechos. Caso de no respetarnos no tenemos que seguir con obligaciones frente a ellos.
- Alcanzan este estadio en torno al 35% de la población adulta.

ESTADIO V: Moralidad de los Derechos Humanos y el bienestar social

- Se va más allá de una sociedad concreta hacia derechos universales que todo ser humano debe tener como la vida o la libertad y obligaciones.
- Se está especialmente preocupado por proteger los derechos de las minorías y por las consecuencias a largo plazo para el bienestar social.
- Se considera el sistema social como un contrato libremente asumido por las personas.
- Se tiende a establecer jerarquías de prioridades para aplicar a los conflictos morales.
- Sólo lo alcanza el 14% de los sujetos adultos. Parece ser necesario pasar por experiencias con fuerte carga emocional en que el sistema social en que creía la persona se opone a principios básicos.

ESTADIO VI: Moralidad de los principios éticos universales

- No está clara la existencia de este estadio ni sus características, pues:
 - Casi no se encontraron sujetos clasificables en este estadio.
 - Caracterizar este estadio implica hacerlo desde una concepción

personal de la ética por parte del investigador.

-Este estadio supone el paso de unos derechos y deberes a la formulación de principios éticos universales que toda persona debería seguir.



HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS

5. FUNCIONAMIENTO DE GRUPO

1. Para formar actitudes y conductas solidarias acordes con la educación en valores, debemos trabajar en grupo.

2. ¿Para qué sirven los grupos en educación en valores?

a) En el grupo se encuentran personas con las que se coopera para la realización de tareas.

b) En el grupo hay otras personas, similares a nosotros y que realizan un proceso evolutivo paralelo al nuestro, con las cuales nos compararemos contrastando sus ideas, sentimientos y conductas con los nuestros.

c) En el grupo obtenemos información sobre nosotros por la retroalimentación que producen las demás personas del grupo.

d) El grupo, por tanto, nos reforzará emocionalmente y, al compararnos con el grupo, reducirá la ansiedad de saber si las actitudes y conductas adquiridas son positivas.

e) El grupo satisface la necesidad natural de amistad y compañía.

f) El grupo nos facilitará la diversión y el entretenimiento.

3. ¿Qué ventajas e inconvenientes suele tener el trabajo en grupo?

VENTAJAS:

-Existen diversidad de enfoques.

-Existe información más completa.

-Existen más medios para desarrollar ideas creativas.

-Existen más recursos para afrontar tareas complejas.

-Existe mayor aceptación de las decisiones frente a decisiones impuestas.

INCONVENIENTES

-Más lentitud que la elaboración individual.

-Conformismo por el deseo de no ser discordante en el grupo.

-Liderazgos que impiden recoger la opinión de todas las personas.

-Reducción del esfuerzo individual por delegar en el grupo.

-Freno a los elementos más dinámicos por parte de los elementos más pasivos del grupo que retardan el trabajo grupal.

-Difusión de responsabilidad individual (la responsabilidad se delega en el grupo).

-Polarización de decisiones.

-El grupo puede autoconvencerse de la validez de cosas que desea, aunque no sean viables, pues tenderá a exagerar los aspectos positivos y minimizar los negativos de lo deseado.

Es de destacar que las ventajas suelen ser intrínsecas al funcionamiento de cualquier grupo, mientras los inconvenientes se refieren más a deficiencias en la organización del grupo o en la preparación de sus componentes, siendo superables en gran medida con una buena organización.

4. ¿Qué factores afectan al funcionamiento del grupo?

- El tamaño.

Johnson (1980) descubrió que al aumentar el grupo:

a) Aumenta el número de recursos del grupo si bien de ellos sólo son utilizables una cierta parte.

b) Aumenta la heterogeneidad de los miembros del grupo.

c) Disminuye la oportunidad de participación individual. Produciéndose una tendencia a inhibir la participación individual y consecuentemente menor discusión.

d) Un porcentaje mayor de la energía del grupo debe dirigirse a coordinar la participación de sus miembros.

e) Disminuirán las relaciones interpersonales, se apreciará menos a los miembros del grupo y se producirá mayor absentismo, formalismo, conflicto e insatisfacción.

f) Disminuye la claridad de las percepciones de los miembros respecto a los grados de conocimiento que tienen los otros.

En general, podemos decir que al crecer el grupo tiende a despersonalizarse, por lo cual suele ser preciso:

-Una adecuada estructura de funcionamiento que evite ineficacia o insatisfacción de las personas.

-Subgrupos donde se consiga una relación más personalizada.

• El clima grupal que viene a ser la organización general del grupo. Según Johnson (1980) existen dos tipos fundamentales:

ESTRUCTURA COOPERATIVA	ESTRUCTURA COMPETITIVA
<ul style="list-style-type: none"> – Alta interacción. Esfuerzo compartido. – Comunicación efectiva. Dinámica personal y social. – Facilitación de objetivos a otros: ayudando, compartiendo o instruyendo. Objetivos comunes, inclusivos. – Influencia de los compañeros hacia el objetivo. – Dirección del conflicto hacia la solución de los problemas. – Pensamiento muy divergente y arriesgado. – Alta confianza. – Alta aceptación y apoyo por las partes. – Alta implicación emocional y compromiso en aprender por parte de todos los miembros. Alta utilización de los recursos de todos los miembros. – Posible división de las tareas. – Menor miedo al fracaso. – Todos ganan o todos pierden. 	<ul style="list-style-type: none"> – Baja interacción. Esfuerzo paralelo. – Falta de comunicación o comunicación engañosa o amenazante. Dinámica individualista. – Obstrucción de los logros de los demás. Objetivos individuales excluyentes. – Los compañeros influyen contra el objetivo. – Dirección del conflicto en la dimensión ganar/perder. – Pensamiento poco divergente y arriesgado. – Poca confianza. – Poca aceptación y apoyo entre compañeros. – Alta implicación y compromiso por aprender de los pocos estudiantes que tienen la oportunidad de ganar. No utilización de recursos de otros estudiantes. – Imposible división de tareas. – Mayor miedo al fracaso. – Unos ganan otros pierden.

- Necesidades del grupo.

-Para conseguir un adecuado clima grupal es preciso que exista un trabajo previo del desarrollo personal y las actitudes cooperativas (ver capítulo 1), es decir, necesitamos desarrollar los aspectos cognitivos, afectivos, actitudinales y las habilidades conductuales necesarias para que funcione el grupo.

-Además es preciso para conseguir un grupo eficiente que se trabaje la regulación de conflictos y la superación de prejuicios; así como la capacidad de tomar decisiones que veremos en los siguientes capítulos.

6. EL PREJUICIO

1. EL PREJUICIO

1.1. ¿Qué es un prejuicio?

Un prejuicio tiene tres componentes:

. Como idea, es un conjunto de rasgos simples que creemos corresponden a una clase de personas que, si bien suelen ser aceptados popularmente, no se basan en la observación de la realidad.

Como sentimiento, es una evaluación negativa de un grupo de personas.

. Como conducta, es la marginación de un grupo de personas y el tratamiento despectivo de los mismos.

1.2. ¿Por qué tenemos prejuicios?

. El sentir a personas por debajo de nosotros, nos da un sentimiento de superioridad y autoestima.

. Nos permite encontrar un chivo expiatorio al que cargar con las culpas.

. Nos ofrece ventajas sociales o económicas al reservarnos ciertos derechos que se niegan a los marginados.

Nos permite simplificar nuestro pensamiento que se rige por clichés simples (judío = avaro, gitano = ladrón...).

Nos permite integrarnos en un grupo que comparte un mismo prejuicio

1.3. ¿Cómo se aprenden los prejuicios?

. Desde la infancia imitamos los prejuicios de nuestros padres, maestros, amigos y, en general, del grupo social en que nos movemos.

. Muchas veces se producen «profecías autocumplidas». Por ejemplo:

-A los negros no les ofrecemos la misma posibilidad de trabajar que a los blancos.

-Los negros, al no tener trabajo, caen en alto porcentaje en la delincuencia.

-Nos autoconvencemos de que no son de fiar y no se les debe ofrecer las mismas oportunidades que a los blancos.

. Frecuentemente nos fijamos en casos aislados para reafirmar nuestros prejuicios, por ejemplo: encontramos 100 catalanes que no son tacaños y después encontramos a uno que sí lo es. «¿Ves? ¡Catalán!», diremos reafirmando nuestra idea de que son tacaños.

1.4. Etapas en el prejuicio

. Tres a 5 años aproximadamente. No tiene claro qué personas pertenecen a cada categoría social, pero aprende los estereotipos y sentimientos de sus padres. Al no tener capacidad de ver perspectivas distintas, reproduce las posturas de su propio grupo de forma acrítica. Es por tanto importante en esta etapa, trabajar con las personas que socializan al niño: padres, compañeros de clase, etc., de modo que viva en un ambiente de tolerancia.

. Cinco a 7 años aproximadamente. Separa al propio grupo de los demás. A los demás los infravalora y al propio grupo lo supervalora. No es capaz de percibir diferencias en el propio grupo: «todos somos iguales y fantásticos en mi grupo». No existe, por otra parte, la capacidad de describir a una persona más allá de unos pocos rasgos físicos observables. Es importantísimo en esta etapa, el contacto con otras personas distintas, observar las diferencias existentes y aprender a valorar al que es de otra raza, al que es gordo, al que es bajo, al que es de otro sexo y a apreciar a todas las personas.

. Pensamiento operatorio. Siete a 12-14 años (el final de este período no es claro; incluso algunas personas no llegan a superarlo). Es capaz de reconocer rasgos que pueden estar en su propio grupo social y en otros grupos, puede observar que miembros de otros grupos son semejantes a él en varios rasgos,

es a su vez más fino en la percepción de los demás, incluyendo rasgos psicológicos más abstractos. Se comienza también a aceptar que existen otros grupos con valores y creencias distintos de los propios, pero que deben ser igualmente aceptados. Es un momento idóneo para empezar a desarrollar la tolerancia general y la crítica de las propias ideas y creencias, desarrollando las bases de un pensamiento no dogmático, libre y reflexivo.

. Pensamiento formal. En esta etapa se continúa la tendencia iniciada en la anterior de ver al propio grupo como uno más entre otros grupos con los que se mantienen relaciones de reciprocidad y equivalencia. En esta etapa es cuando más herramientas se disponen para enfrentarse al prejuicio y analizarlo, pero también es el momento en que los prejuicios están asentados más firmemente y las carencias emocionales o cognitivas pueden bloquear la superación de los mismos.

I.S. ¿Cómo se eliminan los prejuicios?

. El prejuicio afecta a la personalidad global y depende en gran medida de factores como el equilibrio emocional, la capacidad general de diferenciar o la apertura a nuevas ideas y sentimientos, aspectos que necesitaremos desarrollar.

. El prejuicio no sólo es un conjunto de ideas; también lo forman sentimientos y conductas. Trabajar sólo el aspecto racional no elimina el prejuicio. Frente a una campaña sólo informativa la persona puede defenderse, seleccionando la información que le interesa recibir (no leer lo que contradiga nuestras opiniones) o elaborando contraargumentos.

. Cuando el prejuicio se produce contra un grupo de personas que se marginan, la interacción entre el grupo de marginados y el de marginadores es fundamental, pero debe observarse:

-Un clima relajado, favorable al diálogo y placentero.

-Personas influyentes (maestros, padres, amigos, líderes políticos) que aprueben el contacto.

- Que el contacto no se produzca para competir un grupo contra otro (ejemplo, un partido de fútbol), sino para colaborar en una causa común.
- El contacto no debe ser superficial sino que, cuanto más importante sea, más reduce el prejuicio.
- El contacto se ha de producir entre personas de igual estatus, cultura, etc. (o, si acaso, de estatus superior en el grupo marginado) para lograr un contacto de igual a igual.

. La superación de los prejuicios es mucho más rápida y profunda si se promueve en un grupo que si se intenta lograr en una persona individual.

. El prejuicio puede basarse:

a) En esquemas de pensamiento erróneo que no implican juicios de valor. Por ejemplo, si un grupo quiere una cosa A y otro otra B, al juntarse se suele intentar decidir entre A o B y no se suele plantear que otra opción distinta C pueda ser más adecuada. (Por ejemplo: si en grupo de teatro la mitad quiere representar una obra de Esquilo y otra mitad una de Calderón, normalmente se discutirá cuál de ambas realizar, sin pararse a considerar siquiera la posibilidad de escoger otra obra que guste a ambas partes.)

En este caso, al no incluir juicios de valor, mostrar otras formas de pensamiento y entrenar estas formas (en nuestro ejemplo un correcto esquema de toma de decisiones), suele generar el hábito intelectual correcto.

b) En actitud inconsciente que chocan con valores conscientes. Por ejemplo, ciertos estudios muestran que muchos profesores y profesoras que conscientemente defienden un trato no sexista, dan un trato distinto a chicas y chicos en función de los estereotipos de cómo es un chico y una chica.

En estos casos es preciso hacer consciente el prejuicio usando estrategias que muestren cómo nuestro modo de ser es prejuicioso. Normalmente el existir un valor consciente opuesto hará que al hacer consciente la actitud oculta se tienda a reformar ésta, si bien, puede producirse una tendencia a aferrarse a la actitud para defender nuestra autoestima (no quedar como

incoherentes, no perder una actitud que nos resulta útil...) y que el resultado sea cambiar el valor consciente y no la actitud.

c) Finalmente, el principal problema es la existencia de juicios de valor no fundamentados en experiencias. (Por ejemplo: los casos de personas que se manifiestan abiertamente racistas o sexistas.)

En estos casos es donde más difícil resulta el cambio de actitud y requerirá tener muy en cuenta todo lo aquí expuesto. En especial, se debe tener en cuenta que muchas veces antes de trabajar prejuicios centrales a la persona se deben trabajar otros no tan centrales. (Por ejemplo, con la persona que rechaza de plano a los negros se puede empezar trabajando la aceptación de otras personas distintas no negras como sus compañeros de clase u otras personas con ideas distintas antes de dar el salto a intentar la aceptación racial.)

2. ALGUNOS EJERCICIOS

2.1. Prejuicios cognitivos

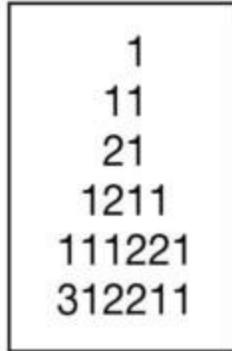
Uno de los factores es el desarrollo general de la creatividad en diversas situaciones:

- El descubrir cómo ciertos bloqueos nos impiden alcanzar soluciones adecuadas. (El prejuicio racial o sexual se basa en un hábito de percibir erróneamente a otras personas.)
- El buscar vías alternativas de enfocar una situación y convertir en hábito el pensar. (Una de las bases del prejuicio es la simplicidad del pensamiento.)
- El descubrir la posibilidad de estar equivocados en nuestro razonamiento. (Aceptar esto es una de las bases para eliminar nuestros prejuicios y eliminar un pensamiento dogmático.)

Por ejemplo, en los ejercicios:

1. Completar las siguientes series:

a)



b)



FIGURA 5

En la serie a) la fila de abajo al «leerla» dice lo que hay en la fila de arriba. Por ejemplo, la fila dos dice que en la primera hay un uno (11). La fila tres dice que en la anterior hay dos unos (21) la cuatro que en la tres hay un dos y un uno (1211), la cinco que la cuatro tiene un uno un dos y dos unos (111221), y así sucesivamente.

En la serie b) si partimos por la mitad las figuras, encontramos que es un número unido a su imagen en un espejo

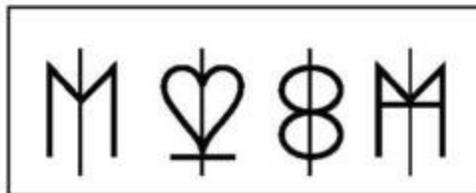


FIGURA 6

En ambas encontramos cómo nos cuesta pasar de números a sonidos. En a) seguramente habíamos intentado buscar relaciones numéricas como sumas, divisores o similares, y de símbolos a números. En b) seguramente buscábamos relaciones geométricas de añadir o quitar trazos, ángulos o líneas curvas y rectas.

En general y muy especialmente en la educación formal, podemos pasar de realizar actividades donde tengan que pensar y descubrir vías alternativas de razonamiento. En esta línea son muy útiles el uso de las «ciencias recreativas» (matemática, física...) y la sustitución de ejercicios por problemas.

EJERCICIO	PROBLEMA
De un golpe de vista se ve en qué consiste la cuestión y cuál es el medio de resolverla (plantear una ecuación o sistema).	A primera vista no se sabe cómo atacar el problema y resolverlo; a veces no se ve claro incluso en qué consiste el problema.
El objetivo es aplicar de forma rutinaria conocimientos y mecanismos ya conocidos y fáciles de identificar (ecuaciones).	Para resolverlo no basta aplicar una «receta» de forma rutinaria, sino que a fuerza de búsqueda y de intuición hay que elaborar una solución profundizando en el conjunto de conocimientos y experiencias anteriores.
En general la resolución exige poco tiempo.	En general exige tiempo.
No se suelen considerar los aspectos afectivos que comporta la resolución de un ejercicio: motivación por resolverlo, interés del ejercicio...	La resolución exige una inversión importante de energía y de afectividad: frustración inicial, voluntad de resolverlo, perseverancia en la investigación...
En general son cuestiones cerradas.	Puede ser más o menos abierto o cerrado.
Abundan en los libros de texto.	Son escasos en los libros de texto.

Fuente: Gaulin, C. «La résolution de problèmes», en: *La didactique mathématique au primaire. Actes du Colloque mathématique*, Universidad del Quebec, Chicoutimi, 1982.

Ejemplo de ejercicio para secundaria: «Cuánto tardan dos grifos en llenar una bañera si uno la llena en 1 hora y el otro en media hora».

Ejemplo de problema: «Cuá es el menor número de líneas rectas que necesitamos trazar en un papel para tener exactamente 100 cuadrados.

Los ejercicios son algo que sólo suele existir en el mundo académico, mientras que en la vida nos enfrentamos a problemas para lo cual a veces estamos escasamente preparados.

2.2. Diferentes perspectivas

Un aspecto importante es descubrir la existencia de perspectivas distintas y válidas, de las cuales muchas veces no fuimos conscientes. (El prejuicio se basa en no ser capaz de comprender otras perspectivas.)

Por ejemplo los ejercicios:

1. Se muestra la figura: Vieja-Joven (figura 7) y se pide que calculen la edad de la señora. Según cómo la miren puede parecer:



FIGURA 7 FIGURA

-Una joven con un gorro con una pluma, una gargantilla y que está vuelta hacia su derecha.

-Una vieja con un pañuelo en la cabeza. La gargantilla de la joven es en la vieja la boca y la oreja de la joven el ojo.

2. Se muestra la figura: Alegre-Triste (figura 8). Se les pide que se fijen en la señora del dibujo y se les pregunta si cree que:



FIGURA 8

- a) Acaba de ganar un concurso de belleza
- b) Acaba de perder a un ser querido
- c) Viene de pasear a su perro.

Las personas que creen una cosa se situarían en un sitio, las que crean otra, en otro sitio.

Mirando de una forma el dibujo parece contenta; girando 1800 (poniéndola boca abajo) parece una mujer triste.

3. Se muestra la figura: Get of the earth (fuente: Sam Lloyd).

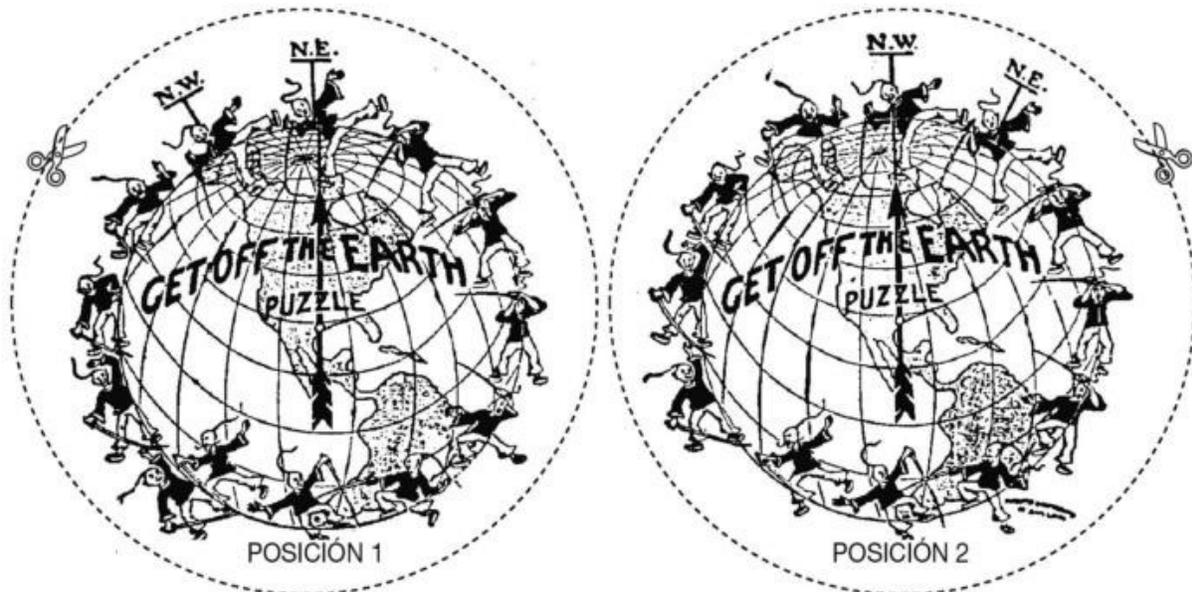


FIGURA 9

Se recorta por el borde del globo terrestre (cortando a los chinos) y queda: por un lado el globo terrestre y por otro un círculo con los chinos de fuera. Se les pide que formen el puzzle y cuenten el número de chinos. El puzzle les encaja en dos posiciones posibles, la posición 1 o la 2, en cada una el número de chinos es distinto (13 o 12).

En todos estos ejercicios aprendemos que lo que vemos «con nuestros propios ojos» puede ser engañoso y aprendemos a tener una visión menos dogmática.

2.3. Vivenciar la marginación

Como señalamos, el prejuicio depende de aspectos emocionales y por tanto es bueno vivirlos «en la propia piel».

1. Puede ser caricaturizando una situación; por ejemplo, con el texto

siguiente (fuente: France de Lagarde. Le Monde 28-29 septiembre 1975):

-BERNARDO: Vengo por lo del anuncio, señora.

-JEFA DE PERSONAL: Bien, siéntese. ¿Cómo se llama usted?

-B: Bernardo...

-J.P.: ¿Señor o señorito?

-B: Señor.

-J.P.: Deme su nombre completo.

-B: Bernardo Delgado, señor de Pérez.

-J.P.: Debo decirle, señor de Pérez, que actualmente, a nuestra dirección no le gusta emplear varones casados. En el departamento de la señora Moreno, para el cual nosotros contratamos al personal, hay varias personas de baja por paternidad. Es legítimo que las parejas jóvenes deseen tener niños - nuestra empresa, que fabrica ropa de bebés, les anima a tener hijos-, pero el absentismo de los futuros padres y de los padres jóvenes constituye un duro handicap para la marcha del negocio.

-B: Lo comprendo, señora, pero ya tenemos dos niños y no quiero más. Además - el señor Pérez se ruboriza y habla en voz baja-, tomo la píldora.

-J.P.: Bien, en ese caso sigamos. ¿Qué estudios tiene?

-B: Tengo el certificado escolar y el primer grado de Formación Profesional de administrativo. Me habría gustado terminar el Bachillerato, pero en mi familia éramos cuatro y mis padres dieron prioridad a las chicas, lo que es muy normal. Tengo una hermana coronela y otra mecánica.

-J.P.: ¿En qué ha trabajado usted últimamente?

-B: Básicamente he hecho sustituciones, ya que me permitía ocuparme de los niños mientras eran pequeños.

-J.P.: ¿Qué profesión desempeña su esposa?

-B: Es jefa de obras en una empresa de construcciones metálicas. Pero está estudiando ingeniería, ya que en un futuro tendrá que sustituir a su madre, que es la que creó el negocio.

-J.P.: Volviendo a usted. ¿Cuáles son sus pretensiones?

-B: Pues...

-J.P.: Evidentemente con un puesto de trabajo como el de su esposa y con sus perspectivas de futuro, usted deseará un sueldo de complemento. Unos duros para gastos personales, como todo varón desea tener, para sus caprichos, sus trajes. Le ofrecemos 42.000 pesetas para empezar, una paga extra y una prima de asiduidad. Fíjese en ese punto, señor de Pérez. La asiduidad es absolutamente indispensable en todos los puestos. Ha sido necesario que nuestra directora crease esta prima para animar al personal a no faltar por tonterías. Hemos conseguido disminuir el absentismo masculino a la mitad; sin embargo, hay señores que faltan con el pretexto de que el niño tose o que hay una huelga en la escuela. ¿Cuántos años tienen sus hijos?

-B: La niña seis y el niño cuatro. Los dos van a clase y los recojo por la tarde cuando salgo del trabajo antes de hacer la compra.

-J.P.: Y si se ponen enfermos, ¿tiene usted algo previsto?

-B: Su abuelo puede cuidarlos. Vive cerca.

-J.P.: Muy bien, gracias, señor de Pérez. Ya le comunicaremos nuestra respuesta dentro de unos días.

-Narradora: El señor de Pérez salió de la oficina lleno de esperanza. La jefa de personal se fijó en él al marcharse. Tenía las piernas cortas, la espalda un poco encorvada y apenas tenía cabello. «La señora Moreno detesta los calvos», recordó la responsable de la contratación. Y, además, le había dicho: «Más bien, uno alto, rubio, con buena presencia y soltero». Y la señora Moreno será la directora del grupo el año próximo.

Bernardo Delgado, señor de Pérez, recibió tres días más tarde una carta que empezaba diciendo: «Lamentamos...».

Al invertir los papeles se observa el prejuicio sexista.

2. Otra posibilidad muy útil es mediante juegos de rol como el siguiente:

A cada participante le colocaremos en la cabeza una cinta (puede ser de cartulina y sujetarse con un clip). En cada cinta hay un adjetivo que el que lo lleva no podrá ver y nadie debe decirle.

Los adjetivos pueden ser altamente valorados (Soy guapo, Soy millonaria, Soy divertido, Soy premio Nobel...) o poco valorados (Soy drogadicto, Soy gitana, Soy ex presidiario, Soy enferma de SIDA...). A su vez, se pueden introducir temas ambivalentes (Soy del OPUS DEI, Soy insumiso...). Conviene que los participantes no se sientan excesivamente identificados con alguno de los roles del juego.

Los participantes interactuarán libremente intentando unirse con aquellas personas que les apetece y les aceptan. Pueden tratar de imaginar cosas que harían conjuntamente.

2.4. Consciencia de los prejuicios

Muchas veces no somos conscientes de los prejuicios que adquirimos y mantenemos, por ello es necesario:

1. Tomar consciencia de los propios prejuicios, por ejemplo, con ejercicios como el siguiente:

A todos los participantes se les da el siguiente relato (que puede ir acompañado de una fotografía del protagonista):

«Soy XXXXXX. (Nota: en XXXXXX pondrá a la mitad de los participantes un nombre de grupo racial marginado - Negro, Gitano, Sudamericano...-; en el resto se elimina esta frase.) Tengo 3 hermanos y 2 hermanas. Mi favorita es mi hermana mayor, María, que desde pequeño me contaba historias fantásticas y no me acusaba de romperle las cosas como mi hermano Luis. Voy a un colegio bastante alejado de casa. Para llegar a él tardo media hora en autobús y, la verdad, ojalá estuviera más lejos aún y no pudiera ir, pues las clases son lo más aburrido que hay en el mundo. Me duerme que un señor que no sabe diferenciar un roble de un olmo me quiera explicar qué es un árbol. Pienso en dejar la escuela y dedicarme a lo que realmente me gusta que es la electricidad. También me gusta mucho cocinar y sé preparar unos platos deliciosos. Muchas veces soy yo el que hace la comida, sobre todo los fines de semana que no tengo que ir al colegio».

Cada uno debe leerlo en silencio y luego tratar de imaginar cómo es esta persona. Después le daremos una lista de adjetivos que puntuará por escrito como M, A, P, N según piense que ese adjetivo concuerda con dicha persona Mucho, Algo, Poco o Nada.

LISTA DE ADJETIVOS

Rodear con un círculo la letra M, A, P, N según creas que el adjetivo define a la persona Mucho, Algo, Poco, Nada.

- Orgullosa M A P N
- Práctico M A P N
- Vago M A P N
- Tacaño M A P N
- Astuto..... M A P N
- Emprendedor M A P N
- Fanfarrón M A P N
- Juerguista M A P N
- Ordenado M A P N
- Sucio M A P N
- Cobarde M A P N
- Mentiroso M A P N
- Fantasioso M A P N
- Buen amigo M A P N
- Inteligente M A P N
- Egoísta M A P N

Después de completar la lista de adjetivos individualmente, asignamos un valor numérico a las puntuaciones, dando los valores según las letras (N=0, P=1, A=2, M=3).

Separamos a las personas en dos grupos. En uno ponemos a las personas cuya descripción señalaba que era la de una persona de un grupo marginado (en su papel ponía «Soy gitano, negro, sudamericano...»). El otro grupo lo forman las personas en cuyo papel no ponía nada y seguramente no pensaron que fuera referido a una persona de un grupo marginal.

A continuación cada grupo calcula la media de puntuaciones para cada adjetivo, con lo que obtendremos un cuadro como el siguiente:

MARGINADO	NO MARGINADO
2,2	Orgullosa 1,7
1,7	Vago 0,9
1,3	Tacaño 0,9
...

Finalmente se estudiará si la lista de adjetivos es distinta en uno y otro caso. Normalmente la evaluación será menos positiva en el caso de la persona del grupo marginado.

Ya que se trata de la misma descripción, ésta sólo puede provenir de nuestros prejuicios.

2. También es importante ver el prejuicio latente en libros, juguetes o películas y aprender que se suele representar a la persona negra como más torpe o que las mujeres hacen las labores domésticas y los varones las intelectuales (ver los capítulos de libros y de juguetes).

2.5. Ver la importancia del distinto

Es importante que desde pequeños se valore a las personas distintas. Especialmente útil puede ser la lectura de cuentos con valores alternativos: no racistas ni sexistas (ver el capítulo de cuentos).

2.6. Contacto

Como ya se comentó, es muy positiva la integración de personas distintas para la superación del prejuicio (distintas razas, sexos, opiniones, habilidades) con los que cooperar y aprovechar la diferente capacidad y habilidad de cada una.

Puede ser útil también analizar la diferente percepción, por ejemplo, con ejercicios como:

1. Se forman grupos de 5 personas del mismo sexo. A cada grupo se le pide que cuente:

-¿Cómo son las personas de su sexo?

-¿Cómo son las personas del sexo contrario?

-¿Cómo crees que ven a vuestro sexo las personas del sexo contrario?

Posteriormente se contrastará cómo se ve cada sexo, cómo le ve el otro sexo y cómo creía que le veía el otro sexo, y se buscará deshacer falsas percepciones.

7. REGULACIÓN DE CONFLICTOS

1. EJERCICIO 3

Juan y María forman una pareja. María que no trabaja, es quien se encarga de todas las tareas del hogar desde por la mañana (preparar el desayuno), hasta la noche (fregar los platos de la cena).

A continuación hay algunas posibles opiniones de María. Planteémonos ante cada alternativa:

-¿Qué aspectos positivos y negativos tiene cada postura? -

¿Qué podría mejorarse?

1. Bueno, Juan y yo somos felices así. Yo comprendo que a otras no les gusta esto pero a mí me va bien así.	2. Ya sé que Juan debería echar una mano, pero a mí no me cuesta nada y lo hago todo más rápido y mejor.
3. Si, ya sé que Juan tiene mucha cara pero mejor no hablar de ello porque discutiríamos y no llegaríamos a nada.	4. Ya le he planteado que o plancha, friega y colabora en casa o se encontrará sus cosas sin hacer.
5. Vamos a buscar un reparto de tareas; Juan arreglará el coche, la electricidad y otra serie de cosas que hace mejor que yo, de modo que trabajemos por igual.	6. Quiero plantear que cada uno aprenda a realizar todas las tareas necesarias desde planchar hasta a arreglar el coche, para luego repartir tareas de forma equitativa.

• Reflexiona antes de seguir leyendo

1. La primera postura ha supuesto una forma de adaptarse a una realidad. No obstante habría que preguntar:

-¿Le va realmente bien? Supongamos que en esa relación no existan cosas que no se han confesado (por ejemplo: que sea el varón el que tome las decisiones o el que la mujer no pueda salir con sus amigas suelen ir aparejadas a muchas relaciones sexistas). El mero hecho de depender

Juan de que ella le haga la comida o María del sueldo que recibe Juan, son limitaciones que afectan a la convivencia.

-¿No le iría mejor en una relación no sexista? Una relación que fuera más igualitaria y en que ambas personas ganaran autonomía y no dependieran del otro supondría una relación más de igualdad (que es normalmente la más gratificante) y una mayor autonomía (lo que aumenta nuestras posibilidades de hacer cosas y nuestra satisfacción).

Posiblemente el problema es que no se conocen formas más enriquecedoras de relación y debemos sacar el conflicto no percibido a la luz para tomar conciencia del problema y buscar soluciones.

2. En esta situación se señala el coste psicológico de aprender. Supone un esfuerzo romper con lo que ya hay y aprender habilidades que no se tienen, disponiendo de otra persona que sí sabe hacerlas. No obstante, posiblemente como en el caso anterior, es necesario enfrentarse al problema y sacarlo a la luz, pues si no, el conflicto seguirá latente generando malestar que se revertirá a otras facetas de nuestra relación.

3. Igual que en el ejercicio anterior, se niega el conflicto porque el cambio supone costes. No obstante estos costes:

-Son necesarios para pasar a una situación en que nos sintamos más felices.

-Regular adecuadamente el problema nos llevará a sentirnos más capaces de enfrentar futuros problemas.

-Es probable que con algunas habilidades como escoger el modo y momento más adecuado de hablar, se consiga afrontar el conflicto con más facilidad de la que se supone a priori.

Parece que lo adecuado sería afrontar constructivamente el conflicto.

4. Esta postura encara el conflicto de forma directa usando la fuerza (o planchas o tus camisas estarán sin planchar). El uso de la fuerza suele ser una

herramienta necesaria en los conflictos para que las partes implicadas dialoguen. No obstante es preciso que la fuerza no lleve a negar los intereses y dificultades de la otra parte.

Así, en nuestro ejemplo, se debe tener en cuenta:

- Que probablemente Juan no sabe planchar y es preciso ayudarlo a aprender labores nuevas para él.
- Que no pretendemos meramente imponer a Juan nuevas tareas de modo que trabaje en su trabajo y en casa. Buscamos una situación más justa, lo que supondrá seguramente deberes también para María. Por ejemplo, ella deberá aprender tareas como reparar el coche o resolver asuntos del Banco si no sabe hacerlos, o quizá buscar un trabajo que la dé cierta autonomía económica. Buscar el modo de impedir que ahora sea Juan quien trabaje más (en casa y en su trabajo). Incluso es posible que deba cambiar muchos otros aspectos de su relación.

Sería preciso tener muy en cuenta estos aspectos a la hora de regular el conflicto, pues si una parte se limita a imponerse a la otra, la que no acepta la solución se sentirá mal y proyectará el malestar sobre la relación.

5. En principio es un compromiso entre ambas posturas. Se equilibraría el trabajo y ambas personas estarían mejor, no obstante:

- Seguiría existiendo una dependencia en aspectos bastante básicos. Por ejemplo, si María no está, Juan se sentirá impotente ante aspectos como organizar su casa, su ropa o su comida.
- Es una buena idea repartir las tareas en función de los intereses, pero muchas veces se olvida que escogemos no por gusto sino porque es lo que podemos hacer. Por ejemplo, sería más justo que María aprendiera a reparar un coche antes de que se decida si quiere reparar el coche o hacer la comida.

6. Parece una solución donde el nivel de cooperación será máximo alcanzando autonomía las personas y una relación más igualitaria. Sin por eso

negar que una vez se sea más autosuficiente puede hacerse repartos de tareas teniendo en cuenta las aficiones personales.

2. LOS CONFLICTOS

2.1. Todo conflicto se caracteriza por

- Existe una incompatibilidad (ejemplo: dos niños quieren el mismo juguete, dos países quieren el mismo trozo de tierra, una misma persona quiere ir a divertirse y hacer un trabajo urgente...).

- Entre personas (en el ejemplo anterior los dos niños) o grupos (ejemplo: los dos países) o incluso entre tendencias dentro de la misma persona (ejemplo: divertirse/hacer el trabajo), es decir, que el conflicto se produce siempre entre diversas instancias.

- La persona que afirma que hay un conflicto puede ser un observador interno que «sufre» el conflicto pero a veces es un observador externo (ejemplo: en EE.UU. antes de la guerra de secesión muchos esclavos no eran conscientes de ser oprimidos por los patrones y de que tuvieran ningún conflicto con ellos; eran grupos de presión externos pro-abolición los que afirmaban que sí existía un conflicto).

Definimos, por tanto, el conflicto siguiendo a Florentino Moreno como: Una situación en la que dos o más instancias se perciben como incompatibles o son catalogadas como tal por un observador.

2.2. Algunos tipos de conflictos son

- Latente. El conflicto no se manifiesta al exterior (ejemplo, personas que evitan hablar de un tema para no discutir). Si no se hace manifiesto el conflicto:

- El enfoque que se dará al conflicto no es constructivo ni consensuado por lo que el conflicto normalmente no se solucionará o se agravará.

- En los casos en que una parte ha impuesto sus criterios a otra (ejemplo, ha

vencido militarmente), la parte reprimida intentará vengarse en cuanto pueda.

-Puede en caso de agravarse surgir en el momento más crítico cuando se sea menos capaz de enfrentarlo constructivamente.

-Seguirá produciendo malestar interno y deteriorará la relación entre grupos o personas pudiendo generar conflictos desplazados.

• Desplazados. El conflicto que se manifiesta y verbaliza no es el conflicto que realmente enfrenta a las instancias. (ejemplo, personas enfrentadas por la distribución de tareas domésticas que sin embargo discuten agriamente por otros temas como si la comida está fría o el programa que quieren ver en la televisión). Si no regula el conflicto de base:

-No se regularán los conflictos desplazados o se generarán conflictos nuevos donde rebrote la hostilidad.

• No percibidos. Las personas implicadas no son conscientes de tener un conflicto (ejemplo, el esclavo negro inconsciente de tener un conflicto con su amo). Los conflictos no percibidos:

-Suponen mantener una situación inadecuada evitando alcanzar una situación más justa y constructiva (en nuestro ejemplo, el esclavo por ignorancia o desidia no cumplirá seguramente las tareas encomendadas, ocultará determinadas conductas que no desea que conozca el patrón, o no se preocupará por tareas no encomendadas aunque sean necesarias). En una situación de mayor igualdad ambas personas serían conscientes de las necesidades, pongamos por caso una plantación de algodón, y contribuirían decididamente a su correcto funcionamiento. (De hecho el paso de la esclavitud a la libertad no trajo aparejado la disminución en el rendimiento de los campos de algodón y por el contrario evitó ciertos brotes de violencia que se producían entre capataces y esclavos.)

-Implican esfuerzos serios por distorsionar la realidad (en el ejemplo anterior, mantener el sistema esclavista suponía grandes esfuerzos de adoctrinamiento y represión de los numerosos casos que se salían de la

norma, tales como castigos ejemplarizantes, persecución a esclavos fugados o a grupos religiosos que apoyaban su fuga, continua presencia de capataces armados para sofocar posibles conatos de rebeldía, sufrir el bandolerismo de esclavos fugados...).

-Suelen fallar los sistemas de represión ideológica estallando con violencia el conflicto. La realidad, la conciencia de opresión son difíciles de acallar y por ello suelen terminar estallando los conflictos de una forma aguda cuando:

*Se toma conciencia de la manipulación (ejemplo, cuando el esclavo se da cuenta de que era oprimido).

*Se impone la realidad (ejemplo, un drogadicto que niega estar enganchado a la droga hasta que el deterioro físico se le hace patente).

En ambos ejemplos el conflicto estalla cuando menos medios existan de enfrentarlo.

El esclavo deseará vengarse del amo probablemente matándole o el drogadicto no podrá recuperar la salud.

- Falsos conflictos. El conflicto se debe a interpretaciones erróneas (ejemplo, ver figura 10 «los burros»)

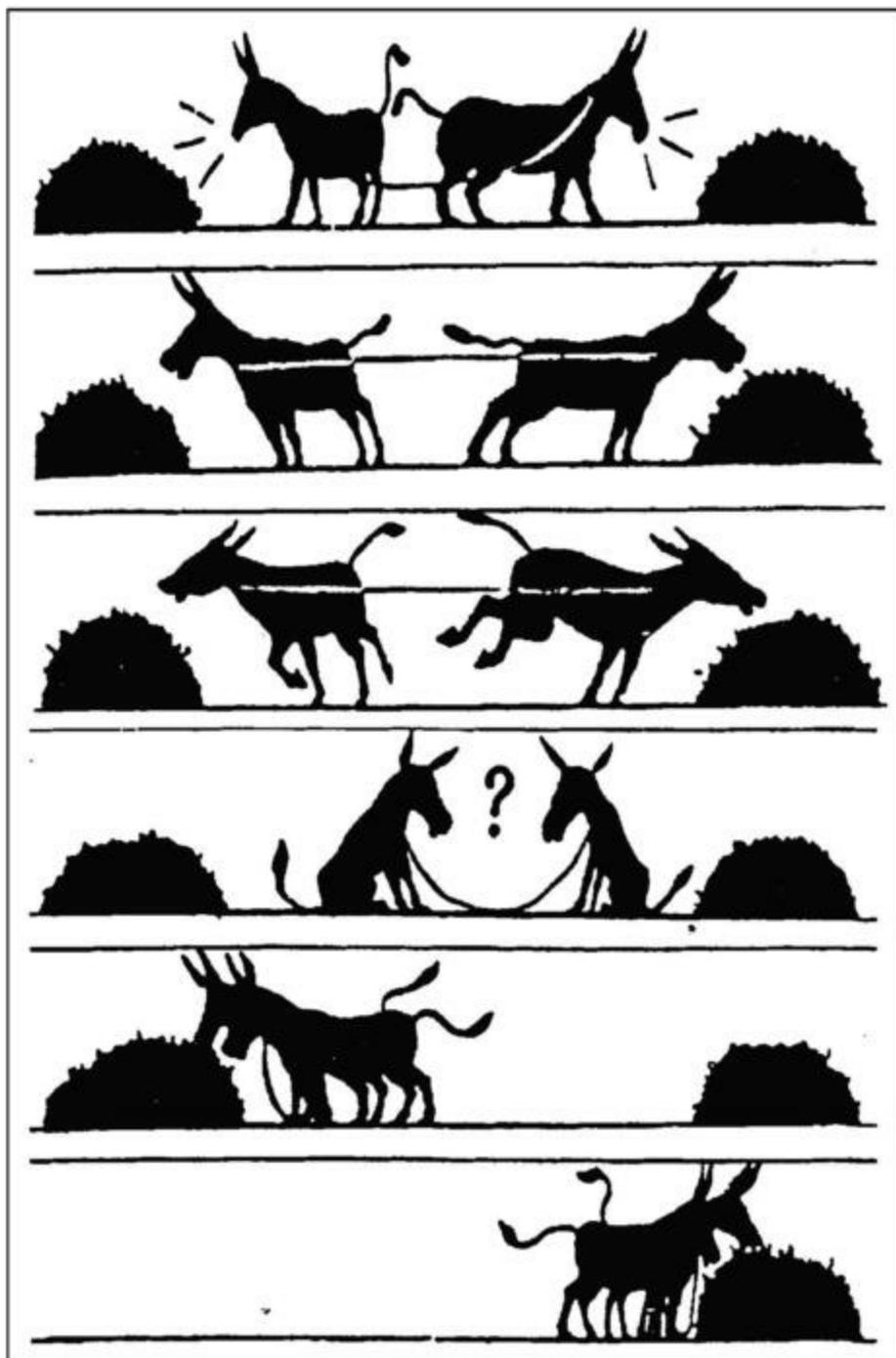


FIGURA 10

Los falsos conflictos:

-Suelen ser sencillos de resolver.

-Si no se afrontan deteriorarán la relación personal o grupal) y generarán tensiones innecesarias.

2.3. El conflicto es algo necesario

Para madurar tanto cognitivamente como afectivamente y tanto personas como grupos se precisan los siguientes pasos:

a) Partir de una situación dada estable (ya sea una forma de razonar o de canalizar los aspectos afectivos).

b) Sufrir un conflicto, una realidad incompatible con nuestra forma de pensar, sentir o actuar actual.

c) Reelaborar nuestro modelo afectivo, cognitivo o conductual de forma que dé cabida a los fenómenos incompatibles con el modelo anterior.

Ejemplo a nivel cognitivo:

-Un niño piensa que cuanto más grande es un objeto, más pesado.

-Descubre objetos grandes poco pesados (ejemplo, de goma espuma) o pequeños y pesados (ejemplo, de plomo).

-Descubre que el peso no sólo depende del volumen sino de la densidad.

Ejemplo a nivel moral:

-Una pareja tiene una distribución de tareas sexista (ejemplo, la mujer cocina y el hombre conduce el coche).

-Descubren que existen dependencias mutuas (la mujer no puede usar el coche si no la llevan, el hombre no puede quedarse sólo sin tener que gastarse el dinero en un restaurante, existen discusiones entre ellos por la distribución de tareas...).

-Aprenden a realizar todas las tareas y a compartirlas solidariamente, con lo que mejora su relación y ganan autonomía.

Como vemos, el conflicto lejos de ser malo, es imprescindible para la maduración. Lo que puede ser bueno o malo es la forma de regularlos.

2.4. Conflicto según Thomas y Kilman

Puede enfocarse de una forma constructiva o destructiva según dos parámetros:

ESQUEMA DE THOMAS Y KILMAN

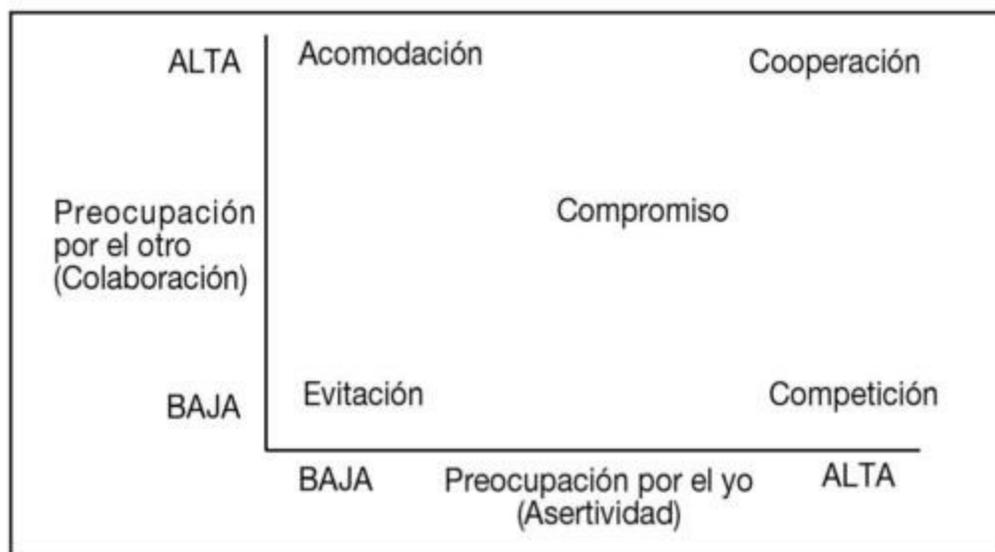


FIGURA 11

-Podemos preocuparnos mucho o poco por conseguir nuestros objetivos.

-Podemos preocuparnos mucho o poco porque las otras personas alcancen sus objetivos.

Esto da lugar a 5 posibles enfrentamientos:

❑ Evitación (poca colaboración y poca asertividad)

-Supone no encarar el conflicto y por tanto no mejorar la situación conflictiva.

-La permanencia del conflicto deteriorará la relación interpersonal.

-Suele suponer además sensación de impotencia para enfrentarse a cualquier otro conflicto.

❑ Competición (poca colaboración y alta asertividad)

-Supone no respetar los intereses del otro.

-El otro se convierte en alguien que se opondrá a mí y lejos de poder ser ayuda para la consecución de mis objetivos es una rémora.

-La relación interpersonal se deteriorará mucho más que en cualquier otra opción.

-Incluso en el caso de conseguir mis objetivos, el otro intentará vengarse con lo que siguen existiendo conflictos.

❑ Acomodación (alta colaboración, baja asertividad)

-Supone la completa renuncia a los propios objetivos con la consiguiente insatisfacción y desvalorización personal y desmotivación para implicarse en la solución acordada.

-Aunque pueda parecer que desaparecen las tensiones interpersonales, la relación establecida es de dependencia, siendo menos rica que una relación igualitaria.

❑ Compromiso (media colaboración y media asertividad)

-Supone un equilibrio entre la acomodación y la competición en que cada persona realiza parcialmente sus objetivos.

-En muchos casos supone un nivel de satisfacción y rendimiento superior a competición o acomodación.

-Es frecuente que la consecución parcial de objetivos no sea suficientemente satisfactoria, pudiendo existir mejores soluciones.

❑ Cooperación (alta colaboración y alta asertividad)

- - Supone reenfocar la situación atendiendo a los intereses de todas las partes.
- Las partes en conflicto pasan de ser obstáculos a la consecución de objetivos personales a colaboradores en el intento de obtener un conjunto mayor de objetivos (los nuestros y los de la parte con la que se colabora).
- Las soluciones aportadas son las más constructivas y que más refuerzan la relación interpersonal constructiva e igualitaria.
- El superar adecuadamente una situación conflictiva aumenta la autoestima y la sensación de dominio sobre el entorno.

Quizá convenga explicar mejor la diferencia entre cooperación y compromiso, un ejemplo nos ayudará:

- Partimos de una situación conflictiva (unos amigos quieren salir juntos el fin de semana, unos desean ver una película y otros cierta obra teatral).
- En el compromiso se consiguen parcialmente los objetivos (por ejemplo, un día van al cine y otro al teatro).
- En la cooperación se reenfoca la situación buscando la máxima satisfacción de las partes en conflicto (por ejemplo, deciden que como a unos no les gusta esa película y a otros no les gusta el teatro, se van al campo que les gusta a todos).

Conviene señalar que la forma habitual de enfocar los conflictos ha sido la competición, por lo que es habitual que en los conflictos alguna de las partes intente forzar a la otra a sus intereses. Esta última parte seguramente tendrá que recurrir a la fuerza (fuerza no es lo mismo que violencia, la redacción de un manifiesto o una huelga pueden ser formas de fuerza sin violencia). Dos posturas son posibles:

- Un afrontamiento de la competición competitivo. En que las medidas de presión intenten simplemente imponer los propios objetivos.
- Un afrontamiento de la competición cooperativo. En que las medidas de fuerza van encaminadas a que el otro acepte negociar con nosotros el cumplimiento de nuestros objetivos y de los suyos de la forma más positiva para ambas partes.

Lógicamente, el primer afrontamiento lleva a agudizar más la competición y el segundo a acercar el conflicto al afrontamiento cooperativo.

2.5. Los conflictos más que resolverse se regulan

Resolver un conflicto supone hacer que desaparezca, que acabe.

Regular un conflicto implica pasar de una situación dada conflictiva a otra de mayor justicia, en que sigue existiendo conflicto pero atenuado, con vías más constructivas de afrontarlo o con una consecución parcial de objetivos por cada parte.

- Todos los conflictos aceptan ciertos grados de regulación, pocos conflictos de gran entidad tienen solución fácil e inmediata.
- Muchas veces las pretensiones de haber resuelto el conflicto en realidad lo único que se consigue es que pase de estar manifiesto a latente, pero siga existiendo y rebrote dentro de un tiempo posiblemente con más fuerza (ejemplo: en el conflicto entre israelíes y árabes de Palestina muchas veces los israelíes parecían haber «resuelto el conflicto» venciendo a los árabes; en realidad el conflicto seguía ahí y sólo ahora que se «regula mediante la negociación» parece que se consiguen soluciones justas, estables y donde ambas partes estén mejor).

2.6. Para aprender a afrontar positivamente un conflicto es preciso desarrollar una serie de habilidades básicas:

- Comunicación. La comunicación interpersonal, saber comunicarse adecuadamente ideas o sentimientos, saber negociar o no poner bloqueos

desde la comunicación o la mala interpretación es una condición «sine qua non» para regular el conflicto.

- Control emocional. En todo conflicto existe una tendencia a la visceralidad (por ejemplo: hablando de forma agresiva, estando demasiado pendiente de lo que queremos decir y poco de entender a los demás, reaccionando con irritación ante lo que nos molesta...). Controlar estos aspectos hace más adecuada y convincente nuestra actuación.

El control emocional no pasa sólo por saber reprimir la tendencia a hablar, sino también por el desarrollo de la empatía.

- Empatía. Entender la posición de nuestros antagonistas, ser capaces de ponerse en su lugar suspendiendo todo juicio de valor previo hasta haber comprendido a las demás personas, es un paso básico para poder actuar adecuadamente ante la situación. Si no entendemos por qué se produce una postura, seremos ineficaces al actuar. La empatía implica evitar el odio personalizado en el antagonista separando sus posturas en el conflicto de su personalidad global.

- Creatividad/ Ruptura de prejuicios. El conflicto requiere enfoques nuevos, soluciones distintas de las ya ensayadas. Para ello, es preciso ser capaces de superar nuestros prejuicios desarrollando un talante abierto, reanalizando nuestros juicios de valor y haciendo conscientes actitudes inconscientes.

2.7. Para la regulación de un conflicto se debe realizar una negociación entre las partes implicadas

Suele ser negativo entender la negociación como:

- Un intento de convencer a la otra parte de nuestras posturas. Si ninguna de las partes es excesivamente ingenua, sus posiciones se basan en posturas bastante razonadas e interiorizadas como para cambiar en un debate. El intento de «convertir» a la otra parte suele llevar a ésta a buscar contraargumentos y a radicalizar su postura, deteriorando la posible búsqueda de acuerdos. En general, se deben separar el momento

en que se negocian acuerdos del momento en que se debate un asunto.

-Un intento de imponer por la fuerza a la otra parte nuestros criterios. Pues, como señalábamos antes, una resolución no aceptada por todas las partes lleva al conflicto a permanecer latente y fácilmente a estallar con gran virulencia y mucho más radicalizado.

El proceso más positivo es entender el conflicto como un proceso en que cada parte define sus posiciones y se buscan criterios y acuerdos asumibles por todas o algunas de las partes enfrentadas.

2.8. Para una regulación positiva del conflicto es muy útil la presencia de mediadores externos

El mediador:

- a) Debe dejar claro que no va a apoyar a ninguna de las partes ni a proponer sus puntos de vista, sólo a mediar.
- b) Debe buscar el estado anímico de calma y receptividad entre las partes.
- c) Debe intentar clarificar los aportes de cada una de las partes. Para ello puede preguntar si se ha comprendido bien, pedir aclaraciones o parafrasear (repetir con otras palabras lo dicho por uno de los interlocutores para comprobar si efectivamente lo que se entendió es lo que se quiere decir).
- d) No debe interpretar o dar explicaciones sobre lo dicho; si algo no está claro debe pedir que lo clarifiquen.
- e) Si bien en determinado momento sería posible que aportara propuestas de consenso, puede pedir que las partes busquen esas posibles propuestas de consenso. En caso de que él lanzara una propuesta no se debe tratar de la que a él le gusta o le parece justa, sino de propuestas que cree pueden ser aceptables por las partes en conflicto y como tal dejar claro que aunque lance una propuesta no implica que él la apoye, sino que la lanza para que las partes la discutan.

f) También debe intentar que se clarifiquen las posturas de las partes, sabiendo cada una cuáles son los mínimos innegociables de la otra.

g) No debe dar o quitar la razón ni juzgar.

h) No debe diagnosticar ni moralizar.

i) Para poder enfrentar un conflicto es necesario un análisis riguroso del mismo. Y un buen método de toma de decisiones puede ser la clave para el mismo.

3. CÓMO ENFRENTARSE A LOS CONFLICTOS

3.1. Modelo 1

Presentamos a continuación un posible modelo para conflictos intergrupales de cierta entidad. En situaciones más sencillas podemos simplificarlo para que sea más rápido.

3.1.1. Generar clima adecuado

1. Análisis de si es adecuado: el momento, el lugar, si se dispone de tiempo suficiente, se está suficientemente receptivo, se dispone de la información necesaria y se acepta el proceso de mediación o decisión.

2. Generar un buen clima. Para ello es bueno el conocimiento de las partes y generar elementos de distensión (desde el humor hasta un aperitivo pueden ser elementos de distensión utilizables).

3.1.2. Visión del conflicto por las partes

1. Cuáles son sus objetivos (qué querían conseguir).

2. Qué obstáculos encuentran para el logro de sus objetivos y cómo ha variado el obstáculo (percepción e historia del conflicto).

3. Qué razones tienen para obrar así. Qué valores se encuentran en juego y

si son valores centrales o medios para obtener fines (por ejemplo, tener cierto trabajo puede no ser el fin último, sino un medio para obtener dinero; si se obtuviera dinero de otra forma no importaría perder ese trabajo).

4. Qué sentimientos se tienen ante el conflicto y las partes.
5. Cuáles son las posturas que se han adoptado.
6. Qué visión se tiene de las otras partes en conflicto.

3.1.3. Caracterización del conflicto y puntos de acercamiento

1. Deshacer percepciones erróneas de otras partes.
2. Definir puntos de coincidencia.
3. Recursos disponibles y deseables frente al conflicto. Posibilidades de mediación y arbitraje.
4. Marcos normativos, jurídicos u otros pertinentes para el conflicto. 4.
5. Otras informaciones disponibles o necesarias.

NOTA: En todos los pasos de este bloque y del anterior es fundamental que cada parte exponga sus posturas no que intente convencer a otra parte o que se debata sobre apreciaciones de un fenómeno. El objetivo de una regulación de conflictos no es convencer o vencer a otro, sino conocer las posturas de otros para buscar posibles soluciones consensuadas.

3.1.4. Generar propuestas de regulación o resolución del conflicto

1. Generar todas las ideas sin ningún tipo de crítica para no inhibir el proceso de generación de ideas. (Las propuestas no sólo serán posibles soluciones del conflicto, sino también sobre mecanismos de arbitraje o mediación, intercambio de información entre las partes y todo aquello que regule el conflicto.)

3.1.5. Análisis de propuestas

(Se debe hacer un análisis de todas las propuestas, no limitarse a aceptar la primera que nos guste, pues puede que otra nos guste más o incluso que se puedan poner en práctica varias propuestas simultáneamente.)

1. Condiciones para la realización de la propuesta.

2. Visión de la propuesta por cada una de las partes:

-Aspectos positivos de la propuesta.

-Aspectos negativos.

-Qué actitudes y conductas adoptarán ante esa propuesta.

-Cambios que podrían hacer más viable la propuesta o síntesis de propuestas.

3. Valoración final de las propuestas. En 4 niveles:

-VALE: Significa la aceptación de la propuesta por parecerse buena.

-SIRVE DE MOMENTO: Significa considerar a la propuesta aceptable. No implica estar del todo de acuerdo, pero supone poder asumirla.

-ME DESENTIENDO: Significa que no se implicará en la puesta en práctica, si bien no se opone a que otros la realicen.

-VETO: Supone oponerse a la propuesta. Manifestar que se opondrá con sus recursos a la realización de la propuesta.

(La presencia de vetos supone que esa propuesta será bloqueada y por tanto difícilmente regulará el conflicto. En general se debe tender a propuestas consensuadas por todos si queremos que todos se involucren en la superación del conflicto. No obstante, nadie debe renunciar a aspectos fundamentales por regular un conflicto. Por ejemplo, en el conflicto entre abortistas y antiabortistas no se debe plantear el abandono de las manifestaciones en pro o en contra del derecho al aborto por regular el conflicto, pues ésta sería una regulación artificiosa.)

3.1.6. Selección de propuestas

1. Seleccionar las propuestas más aceptables y compatibles.

3.1.7. Delimitar responsabilidades

1. Qué responsabilidades tiene cada parte en el cumplimiento de las propuestas. 1.
2. De qué plazos se dispone.
3. Presiones para el cumplimiento (definir qué se haría en caso de incumplimiento por alguna parte de lo acordado).

3.1.8. Evaluación

1. Son adecuadas las soluciones.
2. Ha sido adecuado el proceso de toma de decisiones.

3.2. Modelo 2

Se presenta a continuación otro modelo que puede ser especialmente útil a educadores o consultores externos a un conflicto (grupa) con cierto poder sobre las partes en conflicto y profundidad de análisis. En este modelo el análisis será realizado por la persona externa incluyendo cosas como:

-Analizar elementos inconscientes o reprimidos (ejemplo, descubrir que una de las partes existe un sexismo del que no es consciente).

-Realizar actividades educativas orientadas a la formación de ciertos valores (ejemplo, realizar actividades para descubrir el sexismo latente y para desarrollar las habilidades necesarias para su superación).

Es por tanto un método en que muchas decisiones son tomadas por el regulador externo y no por las partes en conflicto; no obstante, si no quiere que existan resistencias y que se aprenda a superar conflictos es conveniente

que no imponga ni sus análisis, ni sus soluciones, sino que:

- a) Realice actividades en que las partes en conflicto vivencien los aspectos inconscientes para que ellos mismos sean conscientes.
- b) Realizar actividades en las que los propios participantes sean los que vivencien la necesidad de generar nuevas actitudes, modelos de pensamiento.
- c) Las partes en conflicto según vayan desarrollando la conciencia necesaria y generando las habilidades pertinentes, serán quienes regulen su conflicto.

El esquema es el siguiente:

3.2.1. Análisis de las instancias en conflicto

1. ¿Qué partes hay en conflicto?

2. ¿Cómo define inicialmente cada una el conflicto?

3. Posicionamientos ante el conflicto de cada parte:

- ¿Qué posturas y acciones manifiesta?
 - ¿Qué sentimientos y valores manifiesta cada parte?
 - ¿Qué actitudes y aspectos inconscientes presenta cada parte? (Es frecuente descubrir actitudes no conscientes como: agresividad elevada, intolerancia, frustraciones personales, deseo de llamar la atención a toda costa...)
 - ¿Qué rol adopta en el conflicto?
- Media en el conflicto.
- Pasivo que no encara el conflicto.

-Lidera las posiciones de otras personas o grupos.

-Toma una actitud belicosa que acrecienta el conflicto...

4. Análisis de las posiciones

- Centralidad de las posturas, valores y actitudes explícitos e inconscientes. (Es algo importante o secundario; cambiar alguno de ellos implica cambios profundos o superficiales en su personalidad.)
- Utilidad de posturas, valores y actitudes explícitos e inconscientes (como señalamos en el capítulo sobre el prejuicio; éstos (igual que los valores o las conductas) se adoptan porque tiene utilidad para las personas. Por ejemplo, la agresión a una persona de raza negra puede ser el cauce que encontró una persona para liberar frustraciones laborales; el despreciar a personas con menos dinero puede elevar la autoestima; o el defender antivalores como la pena de muerte puede servir para evitar tener que replantearse todo un sistema de creencias dogmático y reaccionario con la inseguridad psicológica que supondría perder valores centrales a la persona.
- ¿Qué haría cambiar esas posturas, valores, actitudes o roles? Siguiendo con los ejemplos anteriores. Si enfrenta la frustración laboral reivindicando las mejoras necesarias, no agrediría al negro; si aumenta la autoestima trabajando la afirmación y pertenencia a un grupo de personas, no necesitará burlarse de otros para mantener alta la autoestima; o si encuentra apoyos que permitan obtener seguridad, no tendrá tanto miedo de que caigan algunos dogmas de pensamiento.

5. Qué recursos posee cada parte (materiales, capacidad dialéctica, apoyos de otras partes...).

6. Qué grado de interdependencia y comunicación existen entre las partes.

3.2.2. Definición del conflicto

(Definir cuál es el conflicto incluyendo los posicionamientos de todas las

partes y las motivaciones ocultas.)

3.2.3. Análisis del conflicto

1. ¿Qué percepciones erróneas tiene cada parte de las demás? ¿Qué obstáculos comunicativos?

2. ¿Qué puntos de coincidencia encontramos?

3. ¿Cuál fue la génesis del conflicto?

4. ¿Cómo evolucionó históricamente el conflicto?

5. ¿Cuáles son los marcos normativos, legales o éticos en los que se desarrolla el conflicto?

6. ¿Qué recursos están disponibles para la posible solución del conflicto? (Desde recursos materiales hasta personas que puedan mediar o arbitrar el conflicto.)

3.2.4. Corregir los obstáculos previos

1. Eliminar las percepciones erróneas de las partes y obstáculos a la comunicación.

2. Generar un clima de diálogo y aceptación en que cada parte tome conciencia de las otras partes y la necesidad de un acuerdo estable.

3.2.5. Generación de propuestas

1. Generar todas las propuestas que se nos ocurran.

3.2.6. Análisis de propuestas

1. Análisis de lo que cada grupo percibe que gana o pierde con la propuesta.

2. Análisis externo de lo que se considera que gana o pierde cada grupo.

(Esto no es igual que lo anterior; por ejemplo, una mujer que asuma su papel de ama de casa puede no ser consciente de ganar nada con un curso de educación no sexista.)

3. ¿Qué actitudes y conductas adoptaría cada grupo ante esa propuesta?

4. ¿Qué recursos y cambios se necesitan para poder poner en práctica la propuesta?

5. ¿Qué resistencias encontraríamos para poner en práctica la propuesta?
¿Cómo se podrían superar?

3.2.7. Selección de propuestas

¿Es consensuable la propuesta?

-Sí - Lanzarla como posible propuesta de consenso.

-No - Plantearse si ¿es alcanzable?

-Si es alcanzable - Definir trabajos educativos que puedan llevar a aceptar la propuesta.

-No es alcanzable - Abandonar la propuesta.

(Es frecuente que muchas propuestas más positivas requieran un entrenamiento para ser alcanzables; por ejemplo, si dos personas desean un mismo objeto puede que sólo encuentren la solución primaria de pelearse por él; pueden, sin embargo, aprender a compartirlo o a usarlo conjuntamente u otros métodos más efectivos que la violencia.)

3.2.8. Aspectos de la puesta en práctica

1. Definir responsabilidades (definir claramente y de forma operativa qué debe hacer cada parte).

2. Definir presiones para el cumplimiento (definir qué se haría en caso de incumplimiento de lo acordado por alguna parte).

3.2.9. Evaluación del proceso

1. Son adecuadas las soluciones.
2. Ha sido adecuado el proceso de toma de decisiones.

4. ACTIVIDADES PARA MEJORAR LA REGULACIÓN DE CONFLICTOS

Los conflictos interpersonales precisan del aprendizaje de un conjunto de habilidades: cooperar y compartir, reaccionar de forma no agresiva y comunicarse adecuadamente (pidiendo por favor las cosas, buscando el momento...).

4.1. Empatizar

En los conflictos es bueno analizar lo que sienten las partes. Un ejemplo puede ser el siguiente texto:

El gato y el ratón

«Cerrad los ojos... Imaginad que salís de esta sala y camináis por una acera muy larga, muy larga... Ahora llegáis a una vieja casa abandonada... Os acercáis a ella... Llegáis a la puerta... La empujáis y se abre chirriando. Recorréis con la mirada el interior de una habitación oscura y vacía.

1) De repente sois invadidos por una sensación extraña. Vuestro cuerpo empieza a temblar y tiritar y sentís que os vais haciendo más pequeños... En este momento llegáis a la altura del marco de la ventana y seguís disminuyendo... Notáis que sois del tamaño de un libro y seguís disminuyendo.

2) Notáis que cambiáis de forma. Vuestra nariz se alarga. Vuestro cuerpo se llena 2) de pelo... Os ponéis a cuatro patas y comprendéis que os habéis convertido en ratón.

3) Mirad a vuestro alrededor desde vuestra nueva situación de ratón. Estáis sentados en un extremo de la habitación. Después veis moverse ligeramente la puerta.

4) Entra un gato. Se sienta y mira a su alrededor muy lentamente, con aire indiferente. Se levanta y avanza tranquilamente por la habitación. Os quedáis inmóviles, petrificados. Oís latir vuestro corazón; vuestra respiración se vuelve entrecortada. Miráis al gato.

5) Acaba de veros y se dirige hacia vosotros. Se aproxima lentamente, muy lentamente. Después se para delante de vosotros. Se agacha. ¿Qué sentís? ¿Qué podéis hacer?

Largo silencio

6) Justo cuando se dispone a lanzarse sobre vosotros, su cuerpo y el vuestro empiezan a temblar. Sentís que os transformáis de nuevo. Esta vez crecéis. El gato parece hacerse más pequeño y cambia de forma. Ahora tiene la misma estatura que vosotros... Y ahora es más pequeño. El gato se convierte en ratón y vosotros en gato. ¿Cómo os sentís ahora que sois más grandes? ¿Qué sentirá ahora el ratón? ¿Qué pensáis hacer?

Largo silencio

7) Todo vuelve a temblar y poco a poco vais recuperando el tamaño y la forma normal... Salís de la casa abandonada. Volvéis a caminar por la acera que os lleva de nuevo hasta aquí.

Se leerá en un ambiente de relax y se analizará qué se sentía en cada momento.

4.2. Desarrollar la creatividad

La creatividad tiene bastante que ver con prejuicios que nos impiden ver otras formas de enfocar un conflicto (ver ejercicios sobre prejuicios cognitivos en el capítulo del prejuicio). Un par de ejemplos nos sirven para desarrollar una

búsqueda de soluciones creativa.

1. La Roca (basada en un texto de Tolstoi)

En la plaza de un pueblo hay una roca. El alcalde desea eliminar la roca, pero es enorme. Arrastrarla costaría muchísimos millones y romperla con dinamita para luego arrastrar los pedazos aunque abarata algo el proceso, sigue siendo caro y tiene el peligro de que las explosiones dañen los edificios de la plaza. ¿Qué podemos hacer?

La solución propuesta por el autor es excavar un agujero, empujar la roca y enterrarla y llevarse la tierra. No obstante se pueden proponer muchas más: deses de emplear a parados para romper con picos la roca, hasta aprovechar la roca para múltiples usos.

2. Los guantes. (Fuente Martín Gardner.) Se forman grupos de 4 personas a las que se les dice que una es un paciente y las otras tres doctores (por ejemplo, uno muy viejo a punto de jubilarse y jefe de departamento; otro de mediana edad y con muchos hijos; y otro joven, soltero y comprometido con movimientos sindicales y ecologistas). Se les dice que deben operar al paciente (para lo que necesitan las dos manos) y deben realizar 3 intervenciones (uno detrás de otro). Se les dice que sólo disponen de dos guantes estériles y se les advierte que existe una enfermedad «la peste galáctica» que no se puede detectar hasta varios días después de contagiarse, que es mortal y que se transmite por el contacto de la piel. Cualquiera de los cuatro puede estar infectado y si toca la piel de otro o contamina una zona del guante que otro toque, posteriormente le contagiará la enfermedad. Deben decidir cómo operan al paciente.

La solución que parece óptima consiste en:

-El primer doctor se coloca el par de guantes A y encima el par de guantes B con lo que el par B queda contaminado por fuera por el paciente y el par A por dentro por el médico.

-El segundo doctor se cala el par de guantes B que por dentro están

intactos y por fuera sólo los tocó el paciente.

-El tercer doctor da la vuelta al par de guantes A de forma que se los pone en contacto con lo que antes estaba fuera (que está intacto) y se pone encima el par de guantes B (que por fuera sólo ha tocado el paciente).

No obstante, como en el ejemplo anterior, lo importante no es dar la solución correcta, sino desarrollar estrategias creativas o de consenso (un doctor dicta al otro la operación; un doctor intenta usar dos manos para hacer las tres operaciones mientras los otros le asesoran y le ayudan con una mano; alguien opera sin guantes de acuerdo a criterios decididos; se intenta posponer la operación...).

4.3. Buscar soluciones a situaciones sociales

Por ejemplo, en la figura 10 (Los burros) que aparece en este capítulo, se puede mostrar las 4 primeras imágenes y pedir que busquen la solución.

4.4. Mostrar soluciones constructivas a conflictos

En libros, películas o canciones mostrar cómo determinadas personas son capaces de resolver positivamente los conflictos o cómo una resolución violenta sólo lleva a que el conflicto sea destructivo.

4.5. Entrenar la resolución de conflictos

Vivir situaciones en que tenemos que enfrentarnos a conflictos es un método adecuado para desarrollar y habituarnos a usar estrategias adecuadas. Algunos ejemplos:

4.5.1. Pasillos imaginarios

Se forma un círculo, cada persona debe imaginar que hay un pasillo muy estrecho que une sus hombros con los de la persona que está justo enfrente (lógicamente todos los pasillos pasan por el centro del círculo). Cada persona debe intercambiar su posición con la que está enfrente sin salirse nunca del pasillo.

Una variante consiste en que una persona se coloque en el centro y sólo deje pasar a las que le pidan pasar por favor.

Otra variante es formar dos grupos a ambos lados de un banco sueco que deben intercambiar sus posiciones cruzando por encima.

4.5.2. La isla

Un grupo de personas debe abandonar una isla ante el riesgo de erupción de un volcán. Para ello, disponen de una barca (que puede ser una silla por persona o un trozo de papel donde justo quepan sus pies); nadie puede caer al agua y deben organizarse para llegar a otra isla. Por ejemplo, cruzar una sala o pasillo de un extremo (la isla del volcán) a otro (la isla salvadora). Si alguien cae de su barca, o en el caso del papel, si se rompe, se le declara ahogado.

4.6. Análisis de conflictos

Se dramatiza una situación. Se analizan las cosas que facilitaron y dificultaron la regulación de conflictos y se vuelve a dramatizar más veces, intentando mostrar otras posibles formas de afrontar el conflicto (puede tratarse de conflictos de gran entidad por ejemplo Norte/Sur o conflictos bélicos, si bien es especialmente útil conflictos que hayan vivenciado).
Ejemplo:

Situación 1.

Dos amigos, Juana y Luis, quedan para ir al cine a la primera sesión de la tarde que tiene descuento para estudiantes. Juana llega, saca las entradas y empieza a pasar el tiempo sin que el otro llegue.

JUANA: (Pensando) «Pues éste no llega, lo mismo le saqué la entrada y no aparece». (El tiempo va pasando Juana se pone nerviosa y se hace la hora de comenzar la película.) «No si me voy a perder un trozo de película y encima no me querrán descambiar la entrada.» (Por fin un par de minutos después de empezar la película aparece Luis.)

JUANA: (Con ironía) Buenas noches, creí que no llegabas.

LUIS: Perdona, es que mi madre me pidió que bajara a comprarle unas cosas a última hora.

JUANA: No, si siempre tienes excusas, pero siempre llegas tarde. Si me vas a hacer que pierda un trozo de película la próxima vez lo dices y me busco otra persona para ir al cine.

LUIS: (Irónico) No, si como tú nunca llegas tarde. Antes de ayer, que yo por cierto llegue pronto...

JUANA: (Cortándole) No, si encima me tengo que callar.

LUIS: Mira, si te molesto me voy y así no tienes que...

JUANA: (Cortándole de nuevo) ¿Que encima ahora te vas?

LUIS: Bueno, si nos quedamos a discutir te vas a perder otro trozo de película.

Si observamos esta situación, entre las cosas que hizo Juana que aumentan el conflicto está:

- a) No plantearse que sus objetivos son evitar que se repita esta situación y no regañar a la otra persona.
- b) No elegir un buen momento: estaba nerviosa y tenía prisa por entrar al cine.
- c) No escuchar a Luis (le corta varias veces, no hace caso de la razón por la que llegó tarde...).
- d) Le descalifica globalmente: «siempre llegas tarde»; «siempre tienes excusas». Puede que sea verdad que en varias ocasiones llegó tarde, pero casi seguro que no es cierto que nunca llegara pronto. Estas exclamaciones le hacen ponerse a la defensiva.

e) Uso de la ironía («Buenas noches», cuando es la primera sesión de la tarde).

Otra posibilidad más positiva sería esperar a acabar la película e incluso un rato después en un momento más distendido plantear la cuestión. Por ejemplo:

JUANA: Por cierto, qué te pasó que llegaste tan tarde al cine.

LUIS: No, si no me libro de que me regañes.

JUANA: No pretendo regañarte. El problema es que me puse nerviosa pensando que no venías y me perdí un trozo de película. Me gustaría...

LUIS: (Cortándola) Bueno, sólo fueron cinco minutos. Además, no fue culpa mía fue mi madre que se empeñó en que le hiciera unas cosas justo cuando me tenía que ir.

JUANA: (Esperando que acabe) (empatiza) Comprendo que no ha sido culpa tuya (describe la situación), pero como algunos días has llegado tarde (describe el problema desde ella), yo me pongo nerviosa y me aburro de esperarte (solicita cambios) y me gustaría que arregláramos el problema.

LUIS: Pero no voy a discutir con mi madre y decirle que no voy a hacer las cosas.

JUANA: No, lógicamente no parece que la solución sea que discutas con tu madre, pero probablemente podemos hacer algo para que yo no tenga que esperarte.

LUIS: ¿Como qué?

JUANA: Pues, se me ocurre que podrías avisarme por teléfono cuando te vayas a retrasar. Y además, a mí me ha dado buen resultado avisar a mi madre de que a tal hora tengo que salir, que

si quiere algo me lo diga antes. (Pide su opinión) ¿Qué te parece a ti?

LUIS: Me parece bien, no se me había ocurrido. Prometo hacerlo.

LUIS:

JUANA: (Agradece los cambios). Me alegro de que vayas a hacerlo así.

En los conflictos puede ser útil:

-Introducir a personas que hagan de mediadoras.

-Usar esquemas de análisis de las situaciones como los propuestos en este capítulo.

4.7. Programas de regulación de conflictos

(Ver el capítulo correspondiente.)

8. TOMA DE DECISIONES

1. La toma de decisiones es un tipo especial de conflicto, el que enfrenta a personas con una decisión (por ello las ideas del capítulo del conflicto son bastante aplicables aquí).

2. Los métodos de tomar decisiones son tres: imposición, votación y consenso.

- La imposición consiste en que una persona, el líder, imponga su criterio. Tiene la ventaja de ser muy rápida, pero tiene el inconveniente de no tener en cuenta las opiniones e intereses de las demás personas, por lo que éstas no se involucrarán voluntariamente en la puesta en práctica de lo acordado e incluso es frecuente que se opongan y deba imponerse la decisión desde la fuerza.
- La votación implica un mayor nivel de intercambio y la adopción de la determinación aceptada por mayor número de personas del grupo. Esto no equivale siempre a aceptada por la mayoría del grupo; pensemos en partidos que gobiernan aunque casi nunca alcanzan el 50% de los votos emitidos. El inconveniente, si bien no es tan grande como en el caso anterior, sigue siendo que muchas personas no se vincularán a la opción elegida, pues no era la que propugnaban, y se desentenderán de su puesta en marcha.
- El consenso es la tercera opción. Intenta que la solución adoptada sea aceptada por todas las personas de modo que todos se involucren en ellas. Esta es la solución más óptima.

3. Lógicamente no siempre se puede consensuar. ¿Imaginamos a un cabeza rapada intentando consensuar con un negro alguna decisión sobre el racismo? El consenso implica cierta madurez en el grupo y las personas, así como el uso de una metodología adecuada.

4. El consenso ante cada propuesta implica varios niveles de

posicionamiento. La propuesta puede parecerse:

- Buena: una propuesta que nos gusta y por la que trabajaremos.
- Válida: no nos parece la mejor, pero la aceptamos.
- Nos desvinculamos: no nos oponemos a su realización, pero no trabajaremos por esa propuesta.
- Vetamos: nos parece inaceptable que se haga esa propuesta.

Debemos tener en cuenta que no todo el mundo debe estar implicado en la propuesta. La postura «Nos desvinculamos» no implica que deba paralizar la acción. Es incluso más positivo saber con qué personas se cuenta realmente que contar con personas en absoluto interesadas que harán de rémora al trabajo de las demás. Sólo el veto lleva a paralizar la acción.

5. Si en un grupo de trabajo se producen frecuentemente desvinculaciones o vetos, tendremos que plantearnos que algo falla en el grupo. Quizá no buscamos los mismos objetivos, quizá no tenemos la madurez cooperativa o quizá no seguimos un proceso adecuado de toma de decisión. Si este fenómeno se produce con frecuencia, debemos plantear qué hay latente y posiblemente debemos asumir la incapacidad de funcionar como grupo.

6. Si en los modelos de decisión por votación o imposición la minoría podía no ser respetada en el consenso, se debe impedir que la minoría impida el trabajo de la mayoría. Por ello:

- No se debe esperar a que todos estén completamente de acuerdo.
- No se debe llegar al consenso por cansancio: aburridos de no lograr acuerdos al final aceptamos cualquier cosa por irnos a casa.
- No se debe llegar a acuerdos insatisfactorios por ser la única vía de lograr el consenso. Una solución que simplemente es intermedia entre las posturas de dos grupos, puede ser mucho peor que cualquiera de las dos opciones iniciales.

- No se debe convertir en «dogma de fe» el consenso. Puede que en nuestro grupo sea imposible el consenso en algún momento. Es más positivo reconocer la incapacidad de llegar a acuerdos consensuados que continuar una decisión interminable.

7. Otro de los problemas usuales es la lentitud del método del consenso. Ello se debe frecuentemente a errores. Por ello:

- No debe identificarse consensuar con hacer todos lo mismo. Un consenso puede pasar porque unas personas actúen de un modo y otras de otro.
- No se debe tender a querer consensuar todos los detalles. Detalles de poca importancia, puede ser una pérdida de tiempo intentar consensuarlos.
- Grupos muy grandes difícilmente pueden generar y pulir propuestas. Imaginemos un grupo de 1.000 personas intentando decidir una actividad. Puede ser útil que en tales casos grupos más pequeños y operativos elaboren las propuestas con las sugerencias que los demás les quieran dar. La asamblea queda en este caso para aprobar y pulir las propuestas de las comisiones.
- Se debe seguir una metodología que ordene nuestro proceso de toma de decisiones haciéndolo operativo. De este modo, se trabajarán todos los aspectos necesarios y se limitará el tiempo de toma de decisiones. Un posible modelo es el siguiente:

TOMA DE DECISIONES (posible modelo)

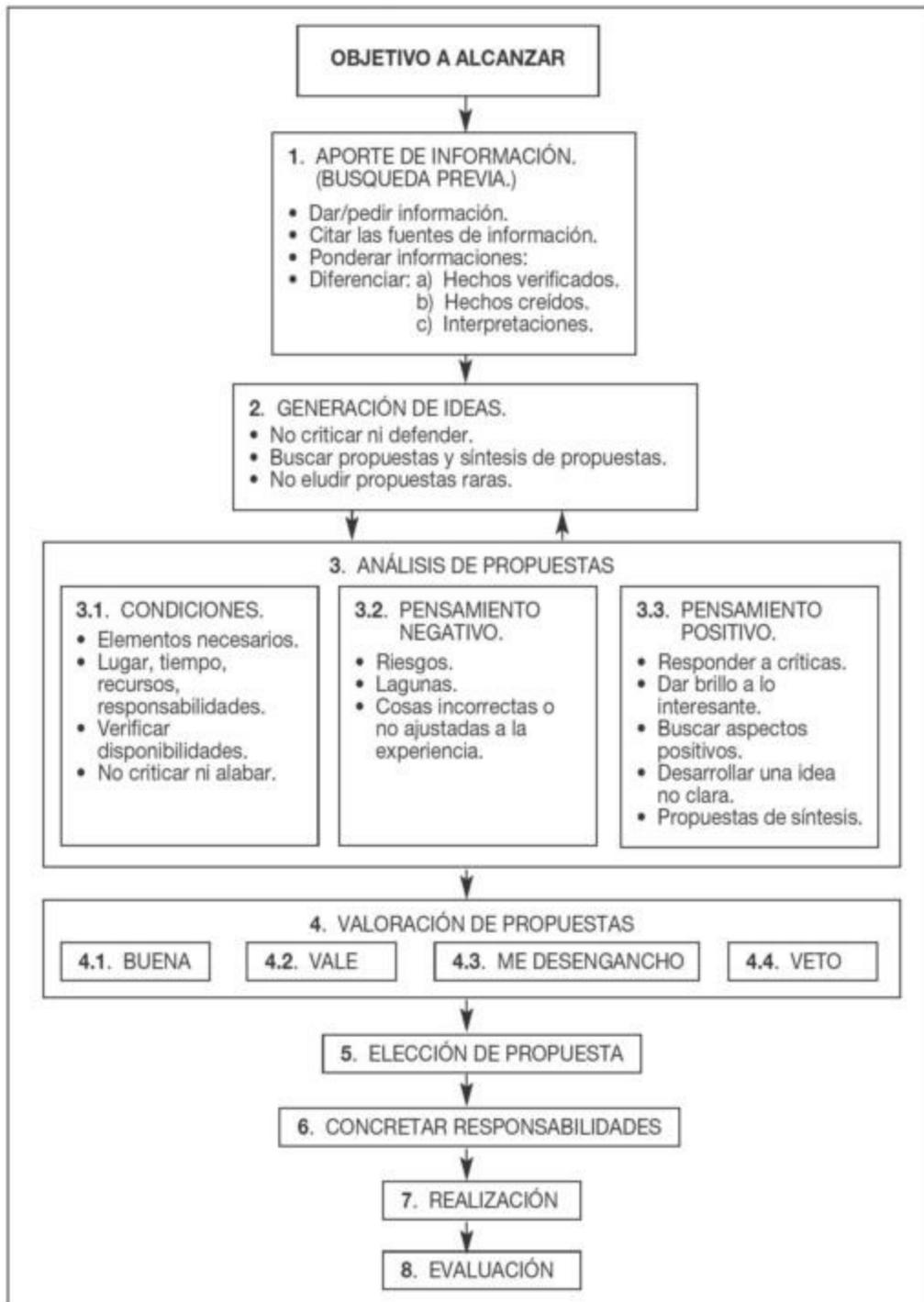


FIGURA 12

9. OBEDIENCIA Y DESOBEDIENCIA

1. LA OBEDIENCIA Y LA DESOBEDIENCIA

1.1. ¿Las personas desobedientes son en realidad personas que no saben desobedecer?

- Es frecuente que un adolescente realice conductas disruptivas, desde pinchar las ruedas de un coche a insultar a otras personas. Normalmente, tendemos a decir ¡Qué desobediente que es! Pero, posiblemente debamos decir ¡Qué obediente es! Obediente a un grupo de amigos para los cuales es necesario «probar su valor» para ser aceptado o incluso admirado. La mayoría de las conductas como las descritas no se producirían si no existiese un grupo de personas que promueven esos valores (posiblemente coincidentes con valores de héroes televisivos). Por tanto, este es un caso de persona que no sabe desobedecer al grupo de iguales.

- Otro ejemplo puede ser el de un alumno que molesto por algo que le hace el profesor y que considera injusto, se dedica a romper papeleras, paradas de autobús y cuanto mobiliario urbano cae en sus manos. En este caso su problema es que no sabe afrontar el conflicto de forma adecuada. En vez de encarar el problema con el profesor, es incapaz de enfrentarse con esa figura de autoridad y se dedica a canalizar su rabia de forma inadecuada con objetos que no tienen la culpa. De nuevo, se trata de incapacidad para analizar y encarar un problema, siendo incapaz de expresar su desacuerdo adecuadamente en donde debía (en el aula; donde, en vez de expresar su desacuerdo y resolver su conflicto, quizá se muestre sumiso o canalice su rabia hacia acciones que molesten al profesor y agraven el conflicto en vez de resolverlo) y demasiado desobediente donde no debía serlo.

1.2 ¿Es tan importante desobedecer?

- Repasando la historia encontraremos que las peores barbaries requirieron la colaboración obediente y sumisa de miles de personas y supuso la tortura y muerte de muchas otras. Por ejemplo, los campos de concentración nazis en

la 2a Guerra Mundial precisaron de miles de personas en labores de asistencia, vigilancia o en labores burocráticas, que aceptaron generosamente su parte alícuota del genocidio por no tener el valor de decir NO.

- Pero... ¿Estas barbaridades no están cometidas por psicópatas? La respuesta es no. Las personas que participaron en genocidios como los citados no se trataba de personas más crueles que las demás, ni con una ideología especial (podemos mencionar genocidios en nombre de todo tipo de ideologías políticas o religiosas). Cualquier país donde se declare una guerra ha servido para ver cómo pacíficos vecinos se convertían en enemigos que se odiaban y estaban dispuestos a matarse. Una prueba experimental la proporciona la investigación de Stanley Milgram. Su experimento consistió en que una persona («el profesor») hiciera una serie de preguntas a otra persona («el alumno»). Cuando fallaba la respuesta se le pedía que dieran una descarga eléctrica cuyo voltaje iba ascendiendo hasta llegar a 450 voltios (me apresuraré a decir que las descargas eran simuladas. El «alumno» no llegaba a recibir la descarga aunque al «profesor» se le hacía creer que era real). El resultado que obtuvo Milgram es que personas normales son capaces de aplicar fuertes descargas eléctricas (es decir, de torturar) a otras, y muy pocas son capaces de desobedecer una orden a todas luces injusta. El experimento se ha repetido en numerosos países encontrando siempre el mismo resultado: la mayoría de las personas es capaz de llegar a la barbarie meramente por obediencia.

- ¿Siempre es tan grave la obediencia? Afortunadamente estos son casos extremos; no obstante en la vida diaria casi todos nos habremos encontrado con personas que hacen algo absurdo o injusto escudándose en «yo soy un mandado» o «a mí me pagan por hacer esto». Seguramente oiremos a abogados afirmar «ya sé que es injusto, pero es lo que marca la ley», o a policías afirmar «posiblemente tengan razón los manifestantes, pero a mí me han ordenado que los disuelva». Como ejemplo, pensemos en la necesidad de aprender a decir «No» a la persona que nos ofrece droga o que nos dice que son odiosas las personas de otra raza, sexo o equipo de fútbol. Dejamos como ejercicio al lector que haga la lista de cosas absurdas o injustas que ha hecho él o sus alumnos, sabiendo que eran injustas pero que seguramente alguien se las había mandado.

1.3. ¿Por qué obedecemos?

- «Las cosas son así.» Normalmente, la mayoría de nuestras acciones son meros hábitos irreflexivos hasta el punto de no concebir que existan otras formas posibles de pensar, sentir o actuar. Desde comer con tenedores en vez de con palillos chinos hasta ser enrolados en ejércitos para luchar en una guerra en vez de desertar son actos inconscientes de los que no se nos ha ocurrido si quiera que exista una posibilidad alternativa. De hecho nos sorprende enterarnos de que existen personas con formas de conductas que nos resultan sumamente extrañas.

- «No pienses más, sólo se puede hacer así.» Existe una falta de hábitos de reflexión, de no esforzarse psicológicamente en valorar las diversas opciones, de dejarse llevar por la corriente mayoritaria.

- «Son así. Te lo digo yo que lo sé y que te quiero tanto.» Es frecuente que idealicemos a determinadas personas o grupos a los que aceptamos acríticamente (desde el padre al líder de la pandilla). En algunos casos, no es una idealización personal sino admiración por su saber que somos incapaces de entender («qué bien habla que no me entero de nada»). Fascinados por un alarde de términos técnicos, mención a autores que desconocemos o estudios que ignorábamos, tendemos a pensar que lo que dice será verdad. Que queramos a una persona no significa que debemos creer todo lo que dice o que muestre una erudición de saber no significa necesariamente que sus conclusiones sean válidas.

- «No irás a imponer tu voluntad sobre lo que hemos decidido.» Es frecuente aludir al consenso incluso fruto de una votación democrática o a la legalidad imperante. Para algunas personas si por ejemplo se votara democráticamente que la tierra es plana, no cabría más que aceptarlo. Si bien el que muchas personas tengan un modo de pensar o actuar ofrece importantes garantías de legitimidad no asegura la total corrección. Todos conocemos leyes, ideas que se aceptaban o se habían votado que al cabo del tiempo se descubren francamente injustas (desde leyes racistas hasta el surgimiento de tiranos como Hitler votado democráticamente). Además es frecuente que aparezca como mayoritaria una opción minoritaria, pero que

tiene más resonancia en la prensa y la televisión. Es decir, es frecuente que los consensos hayan sido contruidos por personas interesadas en lograr esos consensos aprovechando la baja capacidad crítica general.

- «No irás a echarte atrás ahora.» Muchas veces nos cuesta cambiar si ya nos hemos comprometido. Es más fácil meterse más dentro que volver atrás. Por ejemplo: una persona que llega a torturar a otra seguramente empezó por pasos más pequeños. Primero por insultar a otras personas, un día por dar una torta a otra, al día siguiente son dos tortas y al otro una auténtica paliza de golpes. Una vez llegado a este punto es más fácil dar un paso más y aplicar torturas más sofisticadas (por ejemplo con corriente eléctrica), que renunciar y reconocer que estábamos equivocados al pegar a otras personas.

- «Es lo que se espera de ti.» Normalmente existe una fuerte presión social hacia el conformismo. Si hace algo raro será mirado con extrañeza y ridiculizado. Las personas «sensatas» se apartarán de la proscrita. En algunos casos, por ejemplo cuando vamos a exigir a una persona que mate a otra, necesitamos conectarlo con valores positivos (ejemplo, ellos vienen a robar y asesinar a tus seres queridos) y probablemente apoyados por una fraseología y una serie de símbolos (ejemplo, la bandera como símbolo de la patria que es la «madre de todos». ¿Quién no va a defender una madre? ¿Quién puede proponer negociar con los que vienen a hacer daño a una madre?).

- «Como no hagas lo que te digo...» Frecuentemente existen castigos que aguardan a los desobedientes. El castigo, en general, no es el mejor método. Un castigo que se tenga que usar mucho significa que lo que se defiende está en franca decadencia.

1.4. ¿Cuándo desobedecer?

Evidentemente, no siempre se debe desobedecer. Existe incluso ciertas corrientes de opinión que se limitan a decir «no» a todo sin intentar construir un «sí» alternativo. Una desobediencia sólo será justa cuando lleve a la construcción de algo alternativo a lo que se desobedece que genere más justicia. Alguna idea sobre cuando una desobediencia es constructiva:

- No basta con decir no a algo, se deben plantear alternativas viables y más justas.

- Es preciso el respeto de la persona o grupo a la que se dice no. Esta condición, sin duda la más importante, pasa por:

a) Entender las posturas de la otra persona; comprender qué piensa, siente y hace y por qué.

b) Generar una solución que sea positiva también para la parte a la que se dice no. Es decir, como se señaló en el capítulo de regulación de conflictos, no se debe interpretar el conflicto como un intento de ganar una parte a costa de perder otra, sino un intento de generar una solución mejor para ambas partes y por tanto más estable.

c) Usar la desobediencia como recurso para restablecer un equilibrio de poder, no como instrumento para derrotar a otra parte.

d) Evitar la ira, la descalificación y cualquier forma de violencia hacia la parte contraria. Actuar desde el odio supone ineficacia (no se analiza la situación objetivamente) e injusticia (se tiende a dañar a la persona a la que odiamos no a conseguir más justicia).

Respetar al otro no es óbice para que reconozcamos que muchas veces la parte más poderosa puede considerar que no quiere cambiar su situación de privilegio y no bastará con intentar convencerla para que cambie, sino que es preciso usar la presión sobre esa parte. Lo que intentamos señalar es que una sociedad más justa es aquella en la que todos ganan, no una en que unos ganen a costa de que otros pierdan. Y esta idea de que toda solución debe buscar el bienestar de nuestros antagonistas, debe siempre acompañarnos.

- Coherencia personal. Si existen incoherencias entre lo que hacemos y lo que defendemos estaremos completamente deslegitimados para un acto de desobediencia.

I.S. ¿Qué obstáculos surgen a la hora de desobedecer?

- «Yo no puedo hacer nada, son los que tienen el poder.» Este argumento es completamente falso, siempre se puede hacer algo, aunque sea un acto pequeño, servirá en sí mismo y servirá de ejemplo a otras personas. ¡Más vale encender una vela que maldecir la oscuridad!

- «Yo no estoy contribuyendo a la injusticia.» En un mundo interdependiente como el que vivimos, lo que hacemos tiene repercusiones en los demás. Pero inclusive, si no las tuviera, no hacer el bien es tan malo como hacer el mal. Una sociedad no será democrática porque cada cuatro años voten sus ciudadanos, sino porque día a día con sus actos responsables tienden a lograr más justicia. Desde consumir menos para que haya para todos hasta denunciar la injusticia, son actos necesarios.

- «Yo no sé.»

 - Si no sabes, infórmate.

 - No dejes de hacer la crítica porque no seas un experto en el tema. Todo el mundo tiene su visión que puede completar la del experto.

1.6. ¿Cómo educar para una desobediencia constructiva?

- En primer lugar, es preciso que se conozcan los casos en que la obediencia ha sido francamente negativa. Estamos tan acostumbrados a obedecer, que la mayoría de las personas se sorprenden al descubrir que a veces es necesario desobedecer.

- Liberarse de prejuicios (ver el capítulo dedicado al prejuicio). Esto implica que:

 - Se genera el hábito de analizar las acciones por sus efectos reales no por una reacción emocional. Las personas normalmente no evaluamos primero racionalmente y luego generamos sentimientos de aceptación o rechazo. Se ha comprobado que lo usual es que primero sintamos la atracción o rechazo y luego «forcemos» nuestros razonamientos para que prueben lo que queríamos probar a priori.

-Se genera el hábito de analizar todas las acciones o puntos de vista sin rechazar a priori lo que puedan aportarnos incluso las más contraintuitivas.

- Vivenciar un ambiente que fomente la autonomía.

-Acostumbrándose desde pequeños a tomar decisiones, especialmente en el ámbito moral.

-Oír razones y ser instados a razonar sobre las decisiones tomadas de forma desprejuiciada.

2. ALGUNOS EJERCICIOS

2.1. Acostumbrarse a expresar opiniones

Es bueno que desde pequeños nos acostumbremos a hablar, exponer y defender opiniones para que el día de mañana estemos entrenados en defender nuestro propio punto de vista. Generar debates (especialmente desde actividades vivenciadoras), acostumbrarse a tomar decisiones (desde la ropa que llevamos hasta opciones académicas) y usar estructuras como asambleas para vivenciar la continua toma de postura.

2.2. Diferenciar las posturas agresivas, pasivas y asertivas

Es importante ir aprendiendo a diferenciar y valorar la asertividad (el defender los propios intereses) frente a la pasividad (dejarse avasallar) y diferenciar las respuestas asertivas de las violentas. Con ello conseguiremos las bases para que nuestra desobediencia sea constructiva: ni dejando que la injusticia perdure (pasividad) ni enfrentándonos destructivamente al conflicto (agresividad), sino enfocando la desobediencia de la forma más eficaz y que menos dañe la relación interpersonal. Para ello:

1. Mostrar situaciones y valorar cuál es mejor. (Fuente: SERVICIO PSICOPEDAGÓGICO MUNICIPAL DE GETAFE/DELEGACIÓN DE EDUCACIÓN DEL AYUNTAMIENTO DE GETAFE (1992). Entrenamiento en habilidades sociales a jóvenes. Gabinete de Imagen del

Ayuntamiento de Getafe. Madrid.)

En nuestro ejemplo, la postura pasiva no consigue nuestros intereses y nos hace sentir mal. La postura agresiva deteriora la relación con otras personas y además consigue menos resultados que la asertiva.

2. Pedir que evalúe cómo actuar en ciertas situaciones, por ejemplo, ante un niño que nos quitó un juguete o ante un amigo que nos dice que nos vayamos a emborrachar con él.

Podemos considerar tres modelos de conductas de interacción social:

Podemos

ADECUADO O ASERTIVO



Se comporta de manera que respeta las necesidades, sentimientos y derechos tanto suyos como del otro.

Intenta buscar soluciones positivas y mutuamente satisfactorias, consiguiendo unas relaciones más agradables.

PASIVO



Se comporta de manera que sus sentimientos, necesidades y opiniones son ignorados o no respetados por los otros.

Normalmente la persona pasiva pasa inadvertida, es tímida, retraída y con un bajo autoconcepto. Suelen aprovecharse de ella.

AGRESIVO



Se comporta ignorando o no respetando los sentimientos, opiniones y derechos de los otros.

Se aprovecha de los demás, intenta mandar, es muy exigente, manifiesta indiferencia por los sentimientos de los demás, intimida y su actitud es ofensiva.

2.3. Mostrar la necesidad de desobediencia

La obediencia siempre ha sido presentada como una virtud. Es preciso mostrar cómo a veces fue la causa de importantes males. Para ello podemos usar:

1. Lectura «La obediencia no es una virtud».

La obediencia no es una virtud

Aquella vil escuela preparaba millones de soldados obedientes, obedientes a las órdenes de Mussolini. Para ser más exactos, obedientes a las órdenes de Hitler. Cincuenta millones de muertos.

Y después de haber sido tan vulgarmente engañados por mis maestros cuando tenía 13 años, ahora soy yo maestro y tengo ante mí a estos muchachos de 13 años, a quienes amo. ¿Queréis que no sienta la obligación no sólo moral, sino también cívica, de desenmascararlo todo, incluida la obediencia militar como nos la enseñaban años atrás?

Perseguid a los maestros que dicen todavía las mentiras de otros tiempos, a los que desde entonces a hoy no han estudiado ni pensado, no a mí.

He estudiado en Teología Moral un viejo principio de Derecho Romano que también vosotros aceptáis, el principio de responsabilidad colectiva. El pueblo lo conoce en forma de proverbio: Tanto peca quien mata como quien tira de la pata.

Cuando se trata de personas que cometen juntas un delito, por ejemplo el jefe y el sicario, vosotros les dais la condena perpetua a los dos y todos entienden que la responsabilidad no se divide por dos.

Un delito como Hiroshima ha requerido un millar de corresponsables directos: políticos, científicos, técnicos, obreros, aviadores.

Cada uno de ellos ha callado su propia conciencia figurándose que esa cifra del millar actuaba como divisor de su propia responsabilidad. Un remordimiento reducido a milésimas no quita el sueño a las personas de hoy.

Y si llegamos al absurdo de que la población de las cavernas que daba un garrotazo, sabía que hacía mal y se arrepentía. El aviador de la era atómica llena el depósito del aparato que poco después desintegra a 200.000 japoneses y no se arrepiente. Así damos la razón a los teóricos de la obediencia de seis millones de judíos. Pero Hitler era irresponsable porque estaba loco. Por lo tanto aquel delito no ocurrió nunca porque no tiene autor.

Sólo hay un modo de salir de este macabro juego de palabras. Tener el valor de decir a los jóvenes que todos somos soberanos, que para ellos la obediencia ya no es una virtud, sino la más sutil de las tentaciones, que no crean que se pueden escudar en ella ni ante las personas ni ante Dios, que es necesario que cada persona se sienta responsable de todo.

De este modo, la humanidad podrá decir que en este siglo ha tenido un progreso moral paralelo y proporcional a su progreso técnico.

Lorenzo Milani (Fragmento de «Carta a los jueces»).

2. Unidad didáctica Auschwitz.

Auschwitz, ¿quién es el responsable?

Fueron traídas por tren... millones de personas... viejas, jóvenes, mujeres embarazadas, abuelas, adolescentes, niñas y niños..., familias enteras. Vinieron de toda Europa y de diferentes estratos sociales. Hablaban alemán, polaco, checo y otras lenguas. Olvidando sus diferencias, tenían dos cosas en común: son hebreas y han sido destinadas a morir en Auschwitz.

Los juicios de Nuremberg en 1945 no supusieron el fin de los acusados de crímenes de guerra. En 1960 el gobierno de Alemania Oeste instituyó una nueva serie de procesos por crímenes de guerra. En estos procesos no fueron implicados aquellos que daban órdenes en el régimen nazi, más bien juzgaban a la gente menuda que seguía las órdenes. Esto es, los alemanes que hacían los pequeños pero necesarios trabajos cotidianos que hicieron posible el funcionamiento de Auschwitz.

A continuación tenemos una lista de las razones esgrimidas por varias personas:

- 1) Jefe de estación de ferrocarril. Teníamos demasiadas tareas. No había tiempo para preocuparse de cosas como esas... No tenía tiempo para comprobar el contenido de los trenes.
- 2) Guardia de la estación de ferrocarril. Personalmente siempre he tenido una conducta correcta. De todos modos, ¿qué podía hacer yo? Las órdenes son las órdenes.
- 3) Enfermero. ¿Por qué debo pagar ahora lo que hice entonces? Todo el mundo lo hizo.
- 4) Auxiliar del comandante de campo. Mi trabajo era exclusivamente administrativo... El objetivo de un campo de custodia era educar a los enemigos del estado para que piensen de otra manera. No era mi trabajo cuestionar ese propósito.
- 5) Guardia de campo. Cada tres palabras que oíamos, incluso en las escuelas se decía que los judíos eran culpables de todo y que debían ser exterminados. Se nos metía en la cabeza cómo esto era mejor para el bienestar de nuestra gente... Su señoría, se suponía que nosotros no debíamos pensar por nuestra cuenta. Había otras personas encargadas de pensar por nosotros.
- 6) Médico. Al principio me quedé sorprendido cuando decían que había pacientes a los que se inyectaba veneno... Pero luego me di cuenta de

que eran incurables y constituían un peligro para todo el campo.

7) Oficial militar. Todos nosotros - quiero que esto quede claro - no hacíamos otra cosa que cumplir con nuestro deber, incluso cuando ese deber era duro e incluso cuando nos dolía hacerlo.

¿A quiénes apruebas más? ¿Menos? ¿Por qué?

¿Qué castigo u otra medida adoptarías con cada uno?

Los prisioneros judíos a los que les permitían vivir si ayudaban en el proceso de matanza, ¿son igualmente culpables?

Unidad elaborada por Carl Martz.

3. Película Juegos de Guerra. Primera secuencia: Muestra a un oficial que se resiste a tirar un misil atómico desde EE.UU. a la U.R.S.S. pese a que se lo han ordenado. Su compañero le amenaza con matarle si no obedece. Existen muchas otras películas similares.

4. Película / como Icaro: Muestra el experimento de Milgram descrito.

2.4. Mostrar desobediencias constructivas

1. Mostrar las campañas de desobediencia por ejemplo de Gandhi, Martin Luther King, César Chaves, Thoreau...

Ejemplo. Película Gandhi, Libro de César Chaves por Calvo Buezas, Libro de Thoreau: Desobediencia civil.

Como ejemplo de la responsabilidad es de hacer notar cómo Gandhi o Chaves entre otros harían sus mayores huelgas de hambre contra la violencia de sus propios compañeros.

2.5. Vivenciar situaciones en que se debe desobedecer

Se generará un dilema moral entre la injusticia de una situación y el respeto a una autoridad.

1. Texto «¿Qué harías tú?».

¿Qué harías tú?

1. Imagínate que un amigo ha sido llamado a cumplir el servicio militar. A él no le ha hecho mucha gracia. Les comentó a sus padres que estaba pensando no ir. Sus padres le dicen que eso es una tontería. Si no va, obviamente, le meterán en la cárcel. Además, el hacer la «mili» no hace daño a nadie. Todo el mundo la hace. Su novia opina igual y le dice que si se mete en líos y va a la cárcel se olvide de ella.

¿Tú qué le aconsejarías?

2. Tu amigo finalmente decide ir. Allí conoce a un grupo de amigos «cojonudos», alguno de los cuales después de la jura de bandera tiene el mismo destino que él. Un día se entera de que su unidad va a partir en misión humanitaria y bajo bandera de la O.N.U. a Bosnia. Tu amigo está algo asustado. Uno de su unidad ha desertado. Tu amigo se plantea desertar también aunque le asusta el castigo que le caerá y piensa que su misión es humanitaria.

¿Tú qué le aconsejarías?

3. Tu amigo te escribe desde Bosnia (al final decidió ir). Los bosnios les tratan bien, pero los serbios les consideran enemigos. La situación ha empeorado desde cierta «ayuda aérea» de la O.T.A.N. Se han convertido en un ejército en pie de guerra. O se defienden con todas las armas a su alcance o los aniquilan. Tu amigo piensa en escapar a Croacia y desde allí pasar a Suiza u otro país neutral para escapar de ese infierno.

¿Tú qué le aconsejarías?

4. La noche anterior un grupo de nacionalistas serbios vestidos con ropas civiles atacó la unidad de tu amigo. Su mejor amigo está muerto. Y se organiza una acción de represalia. Caen por sorpresa

sobre una aldea que no ofrece resistencia. Tu amigo se da cuenta de que sólo la habitan mujeres, viejos y niños desarmados. El oficial, no obstante, manda disparar.

¿Qué debe hacer tu amigo?

5. Un compañero le dice al oficial que eso es una locura, que están disparando sobre civiles. El oficial por toda respuesta le pega un tortazo y le dice que está arrestado y que le formará un consejo de guerra. Los demás empiezan a disparar.

¿Qué debe hacer tu amigo?

6. Sólo otro soldado se niega a disparar. El oficial dispara contra él y cae muerto.

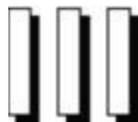
¿Qué debe hacer tu amigo?

2. Realizar actividades absurdas (ejemplo: pedirles que se pongan de rodillas, que besen el suelo...) hasta que se muestre la necesidad de desobedecer. Este tipo de actividades sólo se hará con adolescentes y personas mayores.

3. Juegos de rol donde se vivencia situaciones de injusticia que precisen una desobediencia. Ejemplo: alguien te pide que mates a otra persona.

2.6. Desarrollar conductas de desobediencia constructiva

Definir situaciones en que nosotros obedecemos algo injusto y buscar alternativas a esa situación. (Escribir, dramatizar e incluso poner en práctica actos de desobediencia constructiva.)



MEDIOS DE SOCIALIZACIÓN

10. LITERATURA INFANTIL

A continuación mostramos una guía que nos ofrece alguna idea sobre qué literatura es positiva y cuál negativa para una educación en valores. No pretende tanto ser una criba que pasar automáticamente a los libros de literatura, sino más bien un conjunto de ideas que nos permitan reflexionar sobre qué libros son los más adecuados. Y los datos numéricos (sumar puntos por cosas positivas o restar por negativas) pueden servirnos de aproximación. Debemos tener en cuenta que:

a) Determinados textos pueden ser muy buenos en algún aspecto y muy negativos en otro. Por ejemplo, un texto puede romper el estereotipo sexista de la mujer pasiva pero dibuja a una mujer violenta. Debemos decidir si buscar otro texto o mostrar este y mostrar también paralelamente conductas no violentas en otros textos o actividades. Recordar que más que censurar conductas negativas se trata de mostrar alternativas positivas que habitualmente no se les menciona.

b) En ocasiones un texto tiene un mensaje tan directo y simple que la persona puede sentirse tratada como idiota a la que le dan una moralina con un cuento. Desde luego no es el texto ideal a usar.

c) En ocasiones un texto puede ser una sátira que critique una conducta (por ejemplo, una sátira contra el militarismo). Este texto probablemente puntúe negativo (habrá mucha violencia y personas que hagan apología de la misma); no obstante, puede ser un magnífico texto para trabajar ese aspecto. El que puntúe alto nos debe llevar a preguntarnos: ¿Comprenderán la sátira y valorarán la crítica implícita? o ¿se quedarán en las conductas negativas siendo contraproducente? Pensemos como por ejemplo una película como La naranja mecánica para algunas personas se convirtió en una interesante crítica de la violencia y paralelamente produjo varias pandas juveniles que imitaban las conductas de la de la película. Por tanto, no depende sólo del material bueno o malo sino de su uso con personas y situaciones concretas.

d) Muchas veces se mata el placer de la lectura en una obsesión por el

análisis. Si leemos el texto pensando más en el trabajo que nos pide el profesor (ya sea subrayar los adjetivos o sea encontrar los valores antirracistas), se leerá con desagrado pudiendo llegar a ser contraproducente.

1. CUJA PARA LA SELECCIÓN DE OBRAS

1.1. Regulación de conflictos y violencia

- Se analizan los conflictos, sus causas, las razones que llevan a cada persona a su postura... (+2).
- Los conflictos se dirimen violentamente o desde la no-violencia (-1, +1).
- Se utiliza una fuerza excesiva o armamento para matar (-2).
- La solución aportada supone que uno consigue lo que se propone y otro que es vencido no, o ambos consiguen estar de acuerdo en la solución al conflicto (-1, +1).
- El antagonista es aniquilado o conseguimos que cambie su forma de ser (-1, +1).
- Divide a los personajes en buenos y malos o no etiqueta a las personas (-1, +1).
- Identifica: malo=feo=tonto=el que todo lo hace mal=el que no quiere nada bueno. Bueno=guapo=listo=el que todo lo hace bien=el que es siempre honesto (-1).
- Se utiliza un lenguaje agresivo (-1).
- Se hace una crítica de la violencia y/o los medios de destrucción (+3).
- Se valora a personas que defienden la paz y la resolución no violenta de conflictos en situaciones en que esa postura supondrá perjuicios personales (+3).
- Se ridiculiza a personas que proponen opciones menos violentas (-2).

- Intenta hacer reír con el daño que se causa a algún personaje (-2).
- Alguna persona acepta haberse equivocado y cambiar sus conductas (+1), es el protagonista quien hace eso (+2).

1.2. Sexismo

- Los personajes principales son siempre masculinos (-1), siempre femeninos (+0), no especifican sexo (+1) o son por igual masculinos y femeninos (+2). (Aun cuando sean animales o seres imaginarios suelen tener sexo.)
- Los masculinos son fuertes, valientes, inteligentes, independientes y los femeninos débiles, menos inteligentes, sensibleros, dependientes del varón (-1).
- Son los femeninos fuertes, valientes, inteligentes e independientes y los masculinos débiles, menos inteligentes, sensibleros, dependientes de la mujer (+0).
- El personaje femenino se supedita al masculino (va detrás, obedece y no manda) (-1).
- Se potencian valores como la sensibilidad, el cariño o el contacto en varones (+2).
- Hay una división sexista de tareas (personajes femeninos: tareas domésticas, cuidado de los hijos; y personajes masculinos: tareas que requieran fuerza, tareas mecánicas) (-1).
- Se presenta al personaje femenino como objeto sexual (guapa, pintada, con tacones, enamorando al personaje masculino, con vestido incómodo, vinculada al mundo de la moda...), mientras en el personaje masculino no se resaltan esas cualidades (-1).
- Las imágenes representan a los personajes femeninos vinculados a tareas domésticas (realizan tareas domésticas, llevan delantal), mientras los

masculinos no (están leyendo el periódico, tienen otra ropa) (-1).

-Los personajes masculinos colaboran igualitariamente en tareas domésticas, cuidado de hijos (+2).

-Se realiza acoso sexual (tocar, levantar la falda, comentarios groseros...) (-1) (-3 si es el protagonista presentado como bueno el que acosa).

-Los personajes femeninos se rebelan contra el sexismo (+2).

-Los personajes masculinos se rebelan contra el sexismo (+3).

1.3. Racismo y Tercer Mundo

-Los personajes principales son siempre occidentales de raza blanca (+0), siempre de otras culturas o razas (+1), cultura o raza indefinida (+0) o son por igual occidentales y blancos y de otras culturas y razas (+2). (Aun cuando sean animales o seres imaginarios suele descubrirse la cultura.)

-Los occidentales blancos son desarrollados, fuertes, valientes, inteligentes, independientes, leales y los de otras razas o culturas atrasados, débiles, menos audaces, menos inteligentes, dependientes del hombre blanco, traicioneros (-1).

-El hombre blanco posee conocimientos y tecnologías que deslumbran a las personas de otras culturas (-1).

-Los personajes occidentales se muestran más competentes que los de otras culturas en habilidades de estas culturas (les enseñan a cazar, sembrar o construir edificios, se hacen nombrar jefes y organizan la comunidad...) (-2).

-El occidental de raza blanca aprende de otras culturas o razas cosas útiles (+1).

-Las imágenes representan a las personas de otras culturas con caracteres

deformes, simiescos, ropas desaliñadas (-1).

-Utiliza tópicos (Negro=canibal, Moro=traicionero, Mexicano=vago que está tumbado todo el día...) (-1).

1.4. Compromiso ecológico

-Se menciona la necesidad de cuidar el entorno (+1). -

-Se realizan conductas que atentan contra el medio ambiente (tirar basura, destrozar el entorno, conducir alocadamente...) (-1, - 2 si lo realiza el protagonista).

-Participan animales o plantas en la historia (+1).

-Se lucha contra la degradación ambiental (caza ilegal, destrucción de árboles...) (+2).

1.5. Otras conductas

-Se hace apología de conductas antisociales (realizar robos, emborracharse, molestar a personas, conducir a alta velocidad...) o se critican éstas (-1, +1).

-Se hace apología de las drogas y su consumo (incluyendo las legales como alcohol o tabaco) o se las critica (-2, +1).

-Se defienden valores consumistas (tener bienes lujosos, llevar ropa de marca, derrochar...) (-2) o valores de compartir (+1).

-Los protagonistas usan marcas anunciadas en medios (-1), ven mucho la televisión (-1) o usan videojuegos (-1).

-Hay incitación directa o indirecta a consumir productos (-2).

-Se valora la cooperación con las personas que te rodean (+1). Se valora la confianza (+1), la empatía (+1), el contacto afectuoso (+1), la comunicación (+1).

- Algún protagonista debe renunciar a sus deseos por hacer algo por los demás (+2).
- Se caricaturiza a los personajes cultos y al saber en general (-2).
- Se prima al que actúa instintivamente y realiza conductas alocadas (-1) o el actuar por no quedar mal delante de otros que te desafían (-2) o se valora el reflexionar (+1) o el no realizar conductas sólo por lucirse (+2) y el autocuidado (+1).
- Los protagonistas deben enfrentarse a presiones y opiniones contrarias a que hagan cosas positivas (+2) o actúan sin reflexionar si es bueno o malo.
- Se mencionan valores positivos (la justicia, los Derechos Humanos...) (+2).
- Hay ideas de cierta complejidad intelectual (+1) y especialmente creativas (+2).

2. LISTA DE LIBROS PARA DIVERSOS TEMAS

2.1. Paz, violencia y no-violencia

- Título: El gran libro de la paz

Autor del texto: Varios Autores.

Autor de las ilustraciones: Varios Autores.

Editorial: Edebé.

Año y ciudad: 1991 Barcelona.

Edad: Desde 3 años.

Argumento: Colección de cuentos de diversos autores sobre temas de paz/guerra, solidaridad y conflictos.

Temas para trabajar: Pacifismo, solidaridad, regulación de conflictos.
Temas

•Título: Historia de una bala

Autor del texto: Joles Sennell.

Autor de las ilustraciones: Carmen Peris.

Editorial: Hymosa. Colección Baúl de Cuentos.

Año y ciudad: 1981 Barcelona.

Edad: Desde 4 años.

Argumento: Un viejo arado es convertido en una bala, pero ésta se negará a caer encima de las personas y a hacerlas daño.

Temas para trabajar: Pacifismo, reconversión de industria bélica, reciclado de materiales.

•Título: La bomba y el general

Autor del texto: Eugenio Carmi y Umberto Eco.

Autor de las ilustraciones: Eugenio Carmi y Umberto Eco.

Editorial: Destino.

Año y ciudad: 1989 Barcelona.

Edad: Desde 4 años.

Argumento: Los átomos de las bombas atómicas deciden abandonarlas por lo que al lanzarlas no explotan y las personas toman conciencia pacifista.

Temas para trabajar: Pacifismo, violencia, guerra, armas atómicas.

•Título: Dos idiotas sentados cada uno en su barril

Autor del texto: Ruth Rocha.

Autor de las ilustraciones: Jaguar.

Editorial: Aliorna.

Año y ciudad: 1987 Barcelona.

Edad: Desde 5 años.

Argumento: Dos «idiotas» están sentados encima de barriles de pólvora con una vela. Cada uno quiere que el otro la apague pero en lugar de ponerse de acuerdo, cada vez atesoran más petardos y cohetes hasta que por fin ambos estallan.

Temas para trabajar: Pacifismo, carrera de armamentos, regulación no violenta de conflictos.

•Título: Quiero una medalla

Autor del texto: Lluïsol.

Autor de las ilustraciones: Lluïsol.

Editorial: Destino.

Año y ciudad: 1988 Barcelona.

Edad: Desde 6 años.

Argumento: Un general quiere obtener una nueva medalla y para ello declara la guerra al país vecino, pero un grupo de soldados músicos se pone a tocar música, con lo que todos dejan las armas y se ponen a bailar.

Temas para trabajar: Pacifismo, violencia, guerra.

•Título: Cuando el viento sopla

Autor del texto: Raymond Bringgs.

Autor de las ilustraciones: Raymond Bringgs.

Editorial: Debate Colección Biblioteca Verde.

Año y ciudad: 1983 Madrid.

Edad: Desde 8 años.

Argumento: Dos ancianos tratan de construir un refugio antiatómico y sobrevivir tras la explosión de bombas atómicas.

Temas para trabajar: Armas nucleares, información de las autoridades.

•Título: Boris

Autor del texto: Jaap Ter Har.

Editorial: Orbis. Biblioteca Joven.

Año y ciudad: 1988 Barcelona.

Edad: Desde 13 años.

Argumento: Durante la 2a Guerra Mundial un muchacho ruso en la sitiada ciudad de Leningrado es ayudado por los alemanes, lo cual le hará cambiar su forma de pensar.

Temas para trabajar: Pacifismo, violencia, guerra, odio hacia el enemigo.

•Título: «Piel de León». Del libro Cuentos para Bailar.

Autor del texto: Monserrat del Amo.

Editorial: Noguer.

Año y ciudad: 1982 Barcelona.

Edad: Desde 6-10 años.

Argumento: Dos niños viven en una tribu que se dedica a saquear poblados vecinos. Ayudados por un león alcanzan la jefatura de la tribu y deciden vivir en paz.

Temas para trabajar: Consecuencias de la guerra, solidaridad en el reparto de bienes, ecología.

2.2. Conflictos

•Título: Los dos monstruos

Autor del texto: David Mckee.

Autor de las ilustraciones: David Mckee.

Editorial: Espasa Calpe. Austral infantil.

Año y ciudad: 1987 Madrid.

Edad: Desde 3 años.

Argumento: Dos monstruos viven a los lados de una montaña, uno ve cómo el sol se pone y el otro que llega la noche, por lo que empiezan a discutir y tirarse piedras hasta que se dan cuenta de que los dos tienen razón.

Temas para trabajar: Conflicto, ponerse en el punto de vista del otro, regulación de conflictos, necesidad de comunicación y diálogo.

•Título: El puente

Autor del texto: Ralph Steadman.

Autor de las ilustraciones: Ralph Steadman.

Editorial: Miñón.

Año y ciudad: 1975 Valladolid.

Edad: Desde 4 años.

Argumento: Dos pueblos están separados por un barranco. Gracias a dos niños amigos se consigue que construyan un puente que una ambos pueblos, pero cierto malentendido lleva a que ambos pueblos decidan clausurar el puente.

Temas para trabajar: Conflicto, ponerse en el punto de vista del otro, prejuicios, regulación no violenta de conflictos, necesidad de comunicación y diálogo.

•Título: El uniforme maldito

Autor del texto: Sally Cedar.

Autor de las ilustraciones: Rita Van Bilsen.

Editorial: S.M.Colección: Cuentos de la torre y la estrella.

Año y ciudad: 1987 Madrid.

Edad: Desde 3 años.

Argumento: Historia de un general que tenía un uniforme terrible. Al ponérselo todos le obedecían, hasta que una niña llamada Isabel se atrevió a enfrentarse a él.

Temas para trabajar: Abuso de poder, separar fuerza de valentía, desobediencia.

•Título: La niña invisible

Autor del texto: J.L.García Sánchez y M.A.Pacheco.

Editorial: Altea. Colección: Altea Benjamin.

Año y ciudad: 1978 Madrid.

Edad: Desde 3 años.

Argumento: Una niña invisible consigue que los niños del pueblo verde y del pueblo azul olviden sus diferencias.

Temas para trabajar: Conflictos, prejuicios, racismo, cuidado de la naturaleza.

•Título: La fuerza de la gacela

Autor del texto: Carmen Vázquez-Vigo.

Autor de las ilustraciones: Jesús Gabán.

Editorial: S.M.Colección Barco de vapor.

Año y ciudad: 1986 Madrid.

Edad: Desde 6 años.

Argumento: Un tigre causa estragos entre los animales. Los que intentan enfrentarse a él salen derrotados hasta que una pequeña gacela consigue que cambie su conducta pidiéndoselo «por favor».

Temas para trabajar: Regulación de conflictos, eficacia de los métodos no violentos frente a los métodos violentos.

•Título: Nadarín

Autor del texto: Leo Lionni.

Autor de las ilustraciones: Leo Lionni.

Editorial: Lumen.

Año y ciudad: 1982 Barcelona.

Edad: 6-11 años.

Argumento: Nadarín, un pez negro que vive en un banco de peces rojos, convence a sus hermanos de que se junten todos para defenderse de los peces más grandes.

Temas para trabajar: La cooperación.

2.3. Ecología

•Título: El último árbol

Autor del texto: (No tiene texto)

Autor de las ilustraciones: Valentina Cruz.

Editorial: Ediciones B.

Año y ciudad: 1990 Barcelona

Edad: Desde 3 años.

Argumento: El bosque es deforestado por excavadoras. Valentina salva a un pequeño árbol que transplanta a otro bosque.

Temas para trabajar: Cuidado del entorno, importancia de los árboles, no consumismo, la naturaleza.

•Título: Ferdinando el toro

Autor del texto: Munro Leaf.

Autor de las ilustraciones: Munro Leaf.

Editorial: Lóguez.

Año y ciudad: 1984 Salamanca.

Edad: Desde 3 años.

Argumento: El toro Ferdinando era un toro pacífico, pero justo el día que van a escoger un toro para la corrida es picado por una abeja, lo que hace que se ponga a pegar saltos y cornadas y sea elegido. Una vez en la plaza se niega a embestir con lo que deben devolverlo al campo.

Temas para trabajar: Violencia con los animales, formas de resistencia pasiva, las corridas de toros.

•Título: Selva tropical

Autor del texto: Helen Cowcher.

Autor de las ilustraciones: Helen Cowcher.

Editorial: Integral.

Año y ciudad: 1990 Barcelona.

Edad: Desde 4 años.

Argumento: A la selva tropical llegan las máquinas a tirar los árboles, los animales escapan a las montañas y mientras se produce una inundación que destruye las máquinas.

Temas para trabajar: Ecología, importancia de las plantas, importancia de los bosques tropicales.

•Título: La Antártida

Autor del texto: Helen Cowcher.

Autor de las ilustraciones: Helen Cowcher.

Editorial: Integral.

Año y ciudad: 1990 Barcelona. Año

Edad: Desde 4 años.

Argumento: Escenas cotidianas de pingüinos, focas y otros animales de la Antártida junto a la presencia del hombre que puede destruir o ayudar a proteger la Antártida.

Temas para trabajar: Ecología, ecosistema antártico, la capa de ozono, responsabilidad del hombre en el cuidado de los ecosistemas.

2.4. Sexismo

•Título: La princesa listilla

Autor del texto: Babette Cole.

Autor de las ilustraciones: Babette Cole.

Editorial: Destino.

Año y ciudad: 1988 Barcelona.

Edad: Desde 3 años.

Argumento: Una princesa que no se quería casar se ve asediada de pretendientes; ella les pone pruebas para casarse y cuando parecía que el príncipe Fanfarroni las iba a superar, ella consigue por fin librarse del acoso de sus pretendientes.

Temas para trabajar: Sexismo, matrimonio como supuesto fin de la mujer, libertad.

•Título: El príncipe ceniciento

Autor del texto: Babette Cole.

Autor de las ilustraciones: Babette Cole.

Editorial: Destino.

Año y ciudad: 1988 Barcelona.

Edad: Desde 3 años.

Argumento: La historia de la cenicienta que esta vez es «ceniciento».

Temas para trabajar: Sexismo, mito de la virilidad, rol de hombre y mujer.

•Título: Rosa Caramelo

Autor del texto: Adela Turin y Nella Bosnia

Autor de las ilustraciones: Adela Turin y Nella Bosnia

Editorial: Lumen. Colección A favor de las niñas

Edad: Desde 4 años.

Argumento: Los elefantes eran grises; las elefantas eran rosas, estaban encerradas y llevaban lazos de color rosa, hasta que un día una elefanta saltó la valla, tiro el lazo y empezó a jugar en el barro.

Temas para trabajar: Sexismo, autoafirmación, desobediencia a leyes injustas.

•Título: Historia de los bonobos con gafas

Autor del texto: Adela Turin y Nella Bosnia.

Autor de las ilustraciones: Adela Turin y Nella Bosnia.

Editorial: Lumen.

Año y ciudad: 1976 Barcelona.

Edad: Desde 6 años.

Argumento: Mientras las bonobas se ocupaban del sustento y los hijos, los bonobos sólo repetían cuatro palabras en inglés y se ponían unas gafas negras. La cosa cambia cuando las bonobas se marchan y los bonobos deben aprender a ganarse el sustento.

Temas para trabajar: Sexismo, papel de la mujer, importancia de las tareas cotidianas.

•Título: La conejita Marcela

Autor del texto: Esther Tusquets.

Editorial: Lumen. Colección Libros Infantiles.

Año y ciudad: 1980 Barcelona.

Edad: Desde 4 años.

Argumento: Historia de una conejita a la que no se la respeta pero que protestará ante la injusticia, hasta que finalmente consiga sus propósitos con el apoyo de su compañero Federico.

Temas para trabajar: Sexismo, discriminación, respeto a la diferencia, relaciones de fuerza.

•Título: La rebelión de las lavanderas

Autor del texto: John Yeoman.

Autor de las ilustraciones: Quentin Blake.

Editorial: Altea Colección Altea Benjamín.

Año y ciudad: 1981 Madrid.

Edad: Desde 6 años.

Argumento: Siete lavanderas que trabajaban explotadas se rebelan contra su patrón y se lanzan a las aventuras hasta encontrar a otros tantos leñadores con los que vivir compartiendo el trabajo.

Temas para trabajar: Sexismo, opresión del trabajador, desobediencia a la autoridad.

•Título: Oliver Button es un nena

Autor del texto: Tomie de Pola.

Autor de las ilustraciones: Tomie de Pola.

Editorial: Miñón.

Año y ciudad: 1986 Valladolid.

Edad: Desde 6 años. Edad:

Argumento: Oliber Button tiene gustos extraños como oler flores, disfrazarse y aprender a bailar. Sus compañeros le llaman nena, pero al final se dan cuenta de que es un compañero fenomenal.

Temas para trabajar: Sexismo, roles de hombre y mujer, rechazo al distinto.

2.5. Racismo

•Título: Negros y blancos

Autor del texto: David Mc Kee.

Autor de las ilustraciones: David Mc Kee.

Editorial: Altea. Colección Altea Benjamín.

Año y ciudad: 1985 Madrid.

Edad: Desde 3 años.

Argumento: Narra la lucha entre los elefantes Blancos y Negros de la que sólo se salvan los elefantes que se refugiaron en la selva cuyos descendientes son grises.

Temas para trabajar: Racismo, pacifismo, tolerancia, conflicto.

•Título: Elmer

Autor del texto: David Mc Kee.

Autor de las ilustraciones: David Mc Kee.

Editorial: Altea.

Año y ciudad: 1990 Madrid.

Edad: Desde 3 años.

Argumento: Historia de un elefante de colores que se tiñe de gris para ser igual a los demás, si bien los elefantes necesitan la alegría de Elmer, el elefante de colores.

Temas para trabajar: Racismo, importancia del diferente.

•Título: Los tres cosmonautas

Autor del texto: Eugenio Carmi y Umberto Eco.

Editorial: Destino.

Año y ciudad: 1989 Barcelona.

Edad: Desde 4 años.

Argumento: Tres cosmonautas uno chino, otro ruso y otro estadounidense se lanzan a conquistar Marte, pero al no entender su idioma, no se caían bien. Cuando ya han superado sus problemas, vuelven a tenerlos con un marciano cuyo lenguaje era todavía más raro.

Temas para trabajar: Racismo, importancia del diferente, importancia de la comunicación.

•Título: Un saco de canicas

Autor del texto: Joseph Joffo.

Autor de las ilustraciones: (no tiene).

Editorial: Grijalbo Mondadori. Colección libro de mano.

Año y ciudad: 1974 Barcelona.

Edad: Desde 13 años.

Argumento: Historia de unos niños judíos que deben huir solos de la persecución nazi.

Temas para trabajar: Racismo, persecuciones políticas, libertad de pensamiento.

11. JUGUETES

1. FUNCIÓN DE LOS JUGUETES

Los juguetes enseñan destrezas, habilidades o actitudes necesarias para la vida. Tener buenos juguetes es esencial para un adecuado desarrollo tanto intelectual, como afectivo o psicomotriz. Unos malos juguetes son un obstáculo para una persona sana con buena relación con otras personas o para un buen rendimiento académico.

1.1. Algunos errores

Reflexiona un momento:

- a) ¿Qué valores transmitimos al regalar muñecas y cocinitas sólo a las niñas? ¿Qué valores transmitimos al regalar tantos artículos de tocador y belleza a las niñas?
- b) ¿Qué enseñamos al regalar, sobre todo a los chicos, pistolas, guerreros y armas en general?
- c) ¿Qué enseñamos al comprar un juguete sofisticado y caro?
- d) Cuando regalamos un juguete barato para que «dejen de darnos la lata», ¿qué valores fomentamos?

1.1.1. Los juguetes sexistas enseñan a ser distintas a las personas según su sexo

- Los hombres que no saben «ni freír un huevo» son personas que de pequeñas no jugaron con cocinas; las mujeres que no conducen, pues «no les gusta» y «ya lo hace su pareja», son personas que de niñas no jugaron con coches.

- Regalar a niñas cocinitas y muñequitas y no a los niños es una forma de decir a la niña que debe quedarse en casa cocinando y cuidando de los niños.

El resultado de ello es que la mujer sigue teniendo más dificultades para acceder a un trabajo y peores trabajos que los hombres. Al niño, al no regalarle estos juguetes, le estamos diciendo que él no puede cuidar a los niños, tener sentimientos tiernos o que no importa si sabe o no cocinar, limitando así su desarrollo.

-9 • Cuando insistimos tanto en regalar objetos de moda, tocador y belleza a las niñas les decimos que para ellas lo importante no es ser personas inteligentes y maduras sino objetos bellos, un mero adorno para un hombre, frustrando así su capacidad de ser personas íntegras y capaces de enfrentarse por sí solas a la vida.

- Además la lucha por la estética actual supone grandes trastornos incluso físicos. Muñecas como Barby, delgadísima y muy a la moda, enseñan un ideal de belleza que lleva a cientos de miles de niñas al año a morir por no comer en su intento de ser tan delgadas como ahora se lleva (enfermedad llamada anorexia) y muchas otras sufren depresiones o problemas físicos.

1.1.2. Los juguetes bélicos enseñan a pelear y matar, a resolver los conflictos por la fuerza y a estereotipar la realidad en buenos y malos

- Seguramente veríamos con malos ojos jugar a consumir droga, a que violan a otras personas o, como en ciertos videojuegos, a que llevan al judío a la cámara de gas. Sin embargo, una conducta tan aberrante como ellas, el matar, se nos ha vuelto tan habitual que no nos causa ninguna reacción.

- Está ampliamente demostrado que el uso y consumo de violencia en juguetes, juegos o películas hace aumentar las conductas violentas en niñas y niños.

- También está probado que los niños que resuelven sus conflictos por la fuerza y no conocen otras herramientas son personas que no son aceptadas y que no suelen alcanzar sus objetivos. Serán a su vez personas con retraso en su desarrollo moral e intelectual.

- Estos juguetes son una de las razones de que nos resulte tan habitual la violencia, desde la urbana a las guerras internacionales. ¡Si queremos vivir no

enseñemos a matar!

1.1.3. El juguete sofisticado y costoso no significa que sea mejor juguete que otro más barato, a veces incluso significa lo contrario

- Muchos juguetes son diseñados para ser muy atractivos; llevan luces, tienen un montón de movimientos, hacen ruidos o van embalados en vistosas cajas, pero pasada la novedad puede ser algo vacío.

- El juguete sofisticado es muchas veces un juguete que juega sólo y por tanto un juguete con el que no se puede jugar, con lo que:

- Al poco rato cansa y aburre (con lo que es frecuentemente arrinconado).

- No desarrolla nuestras destrezas o habilidades. Por ejemplo: un avión construido con nuestras manos en un mecano supone la destreza de encajar piezas, supone la creatividad de imaginarlo, conducirlo con nuestras manos, o permite variar el modelo (ponerle más motores, cambiar la forma de las alas...); frente a él poco puede aportar un sofisticado avión que se mueve solo.

- No desarrollan la imaginación y la creatividad. El juguete está ahí, le vemos y vemos sus movimientos, con lo que nada podemos poner de nuestra parte.

- Frecuentemente dan menos juego que otros juguetes alternativos. Por ejemplo: las costosas motos con motor capaz de transportarnos tienen menos maniobrabilidad, no se puede variar la velocidad o son muy pesadas. No aporta nada sobre una bicicleta o triciclo, es más cara y tiene muchas limitaciones.

- Suelen estropearse o quedarse sin pilas, pues al ser tan sofisticados es posible que falle alguna conexión o al gastar mucha energía eléctrica las pilas se agoten en seguida quedando muerto el juguete.

- Estamos enseñando a gastar mucho dinero, a buscar cosas sofisticadas y no enseñamos los valores de compartir, ahorrar o conseguir alternativas

más baratas.

- Es frecuente que la madre o el padre para demostrar su cariño, compren juguetes caros; con ello mal educan a su hijo y no le muestran más cariño. El niño nota más cariño si le dedicamos nuestro tiempo y jugamos con él a juguetes y juegos más baratos y formativos.

1.1.4. Si cada vez que nos demandan un juguete le compramos algún juguete barato para que nos dejen en paz, estamos enseñando a

- Dar la lata, cada vez aprenderán a ser más pesados para conseguir que les hagamos caso y serán un poco más insoportables.

- No aguantar y posponer sus deseos. Se habituarán a que todo debe conseguirse en el acto. Lo que no dé una recompensa inmediata (por ejemplo, estudiar) se abandonará.

2. ¿QUE PODEMOS HACER CUANDO EL NIÑO DEMANDA UN JUGUETE INADECUADO?

2.1. ¿Por qué demanda un juguete inadecuado?

Las razones para demandar un juguete inadecuado suelen ser:

- Sus compañeros lo tienen.
- Lo ha visto en la televisión o una tienda.
- Está habituado a juguetes inadecuados o a conseguir todo lo que quiere.
- Otros juguetes más adecuados precisan habilidades y esfuerzos a los que no está acostumbrado.
- El adulto no se para a jugar con el niño a juguetes adecuados.

2.2. ¿Qué se puede hacer ante esto?

Por supuesto, si nos limitamos a negar un juguete al niño e imponemos

nuestro criterio a toda costa:

-Podemos aumentar el deseo por el juguete.

-No enseñamos a responsabilizarse y elegir juguetes adecuados.

Mucho más interesantes son las siguientes estrategias:

- El grupo de amigos es el principal sitio donde se aprende a elegir juguetes. El grupo de amigos suele coincidir en niños pequeños con las personas que van al mismo colegio y probablemente asociaciones del barrio comunes, por tanto:

- Desde el colegio o asociación se pueden fomentar hábitos adecuados: Se puede enseñar que los niños juegan con cocinitas igual que las niñas, se puede enseñar que no se pueden traer juguetes bélicos o sofisticados y se puede orientar hacia determinados juguetes.

- Se puede orientar a los padres y madres a que regalen juguetes adecuados de forma que ningún niño pida un juguete inadecuado porque lo tenga su amigo.

- Tú, persona que lees esto, puedes difundir alguna de las ideas aquí presentes si te parecen acertadas.

- Muchas veces el juguete nos ha deslumbrado por su presentación en televisión o su colocación en un escaparate junto a un conjunto de juguetes. Verlo, tocarlo, darse cuenta de que no es tan maravilloso como salía en el anuncio, puede ser una forma de rechazar juguetes inadecuados.

- El proceso de elegir juguetes no se debe dar sólo en el momento de comprarlos (por ejemplo, antes de navidad o de su cumpleaños).

- A veces un juguete muy deslumbrante es abandonado a los pocos días de su compra porque el niño no sabe cómo jugar con él o se le ha roto. En ese momento en que el juguete le aburre es un momento idóneo para hablar con el niño de la necesidad de no dejarse deslumbrar, de buscar

juguetes más resistentes o en general de elegir juguetes mejores.

-Se puede desarrollar sus hábitos sobre juguetes que después se regalarán a otras personas.

-Y en general, el hábito de reflexionar sobre los juguetes cuanto más constante sea más se asentará en la persona.

- Podemos reconducir los hábitos del niño si mostramos sin imponer nuestras posturas y ofrecemos alternativas. Por ejemplo, a un niño que nos muestra su pistola podemos señalarle que no nos gusta jugar con pistolas pero que si quiere puede hacer una construcción con nosotros, o cuando nos hace regalos comprados en una tienda señalarle que preferimos algo que él nos haga o pinte.

- Podemos ofrecerle nuestro tiempo y ayuda. Muy pocos niños pequeños pre- -9 fieren jugar con su juguete a jugar con el adulto. Muchos juegos que les costarían esfuerzo (por ejemplo, un puzzle en el que deben ver dónde encajar cada pieza) son abandonados por otros que son más simples y frecuentemente inadecuados. Con la ayuda del adulto pueden disfrutar de juegos complejos (incluso pueden llegar a construirse sus propios juguetes) desarrollando adecuadamente sus habilidades.

- No olvidarse de educar también a abuelos, tíos y demás personas para que regalen juguetes adecuados.

- Informarse: grupos de educadores diversos, asociaciones de consumidores y otras varias suelen elaborar informes sobre juguetes.

3. ¿CÓMO ELEGIR JUGUETES ADECUADOS?

1. Probar bien el juguete: ver que funciona correctamente, comprobar su resistencia, las piezas de que se compone.

2. Analizar todas las indicaciones del fabricante: materiales, punto de producción, garantía, precio. No fiarse de posibles premios y tomar la edad aconsejada sólo como algo orientativo.

3. Plantearse por qué el niño demanda ese juguete:

-Porque le ha deslumbrado en la televisión o en el escaparate de la tienda.

-Por presión de sus amistades que tienen uno igual.

3.1. ¿Qué analizar en el juguete?

1. Peligrosidad

-¿Tiene piezas cortantes o que puedan hacer daño?

-¿Tiene piezas pequeñas que se pueda tragar?

-¿Está fabricado con materiales tóxicos?

2. Fragilidad

-¿Está bien construido?

-¿Tiene piezas o accesorios que se romperán con facilidad?

-¿Tiene complejos contactos eléctricos que fácilmente fallarán?

-¿Tiene piezas que fácilmente se perderán?

-¿Depende de pilas o baterías?

3. Apariencia y funcionamiento

-¿Tiene muchos accesorios que una vez pasada la sorpresa cansarán y aburrirán?

-¿El juguete es realzado excesivamente por el embalaje?

-¿El juguete juega sólo y convierte al niño en mero espectador o le deja interactuar con él?

4. Creatividad

- ¿Jugar con él desarrollará sus habilidades intelectuales o motrices?
- ¿Desarrolla su creatividad?
- ¿Tiene formas distintas de jugarlo?

5. Posibilidad socializadora

- ¿Precisa de varias personas para poder jugar?
- ¿Se puede jugar con otras personas con un sólo juguete?
- ¿Se puede jugar con otras personas cada una con su juguete?
- ¿Sólo se puede jugar individualmente?

6. Valores que promueve

- ¿Promueve la violencia física o simbólica? ¿Estereotipa en buenos y malos?
- ¿Refuerza estereotipos sexistas si se lo regalamos a una niña?, ¿y si se lo regalamos a un niño?
- ¿Aparecen personas de otras culturas o razas? Si aparecen: ¿son caracterizados de forma positiva o negativa?
- ¿Ayudan a valorar la naturaleza?
- ¿Qué otros valores promueven? ¿Son valores positivos o negativos?

7. Adaptación a la edad y desarrollo del niño

- ¿Es adecuado para la persona a la que se lo compramos?
- ¿Podrá seguir jugando durante bastante tiempo?

8. Proceso de producción

- El embalaje, fabricación, etc. ¿Supone gasto de materias primas o producción de basuras contaminantes (plásticos, cartonaje...)?
- ¿Abaratan el producto mediante la explotación de mano de obra subempleada en el tercer mundo?
- ¿El lugar de venta es respetuoso con unos valores solidarios (publicidad no sexista, no explota a los trabajadores, no rechaza a minorías étnicas...)?

4. ¿QUÉ JUGUETES REGALAR A CADA EDAD?

Fuente: A. A.P.D.H. P. (1990) Aprende a jugar aprende a vivir.

0-6 Meses

RASGOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS	SUS JUGUETES
<ul style="list-style-type: none"> – Comienzan a sonreír – Siguen con la mirada el movimiento de personas y objetos – Tienen preferencia por las caras y los colores brillantes – Logran movimientos de aproximación, descubren las manos, dan patadas – Prefieren a su padre y a su madre a personas desconocidas – Repiten esquemas de acción – Escuchan intensamente y, cuando se les habla, responden con risas, gorgojeos o sonidos imitativos – Inspeccionan objetos con la boca, exploran con las manos y con los pies – Se mantienen sentados si se les agarra, dan vueltas sobre sí mismos, se escapan, son escurridizos, dan botes y saltos – Agarran objetos sin usar los pulgares, golpean objetos colgados – Sonríen frecuentemente 	<ul style="list-style-type: none"> – Nanas, rimas – Sonajeros, al principio de colores vistosos, después transparentes con un interior interesante – Móviles que la/el niña/o pueda ver desde la cuna – Muñecos y objetos de goma para chupar – Anillas para morder – Ositos de peluche suaves – Calcetines de colores vivos – Juguetes que hagan ruido al morderlos, apretarlos o moverlos – Barras sobre la cuna con objetos colgados que se muevan, hagan ruido al golpearlos y les permitan asirse – Mordedores – Espejos irrompibles – Los ADULTOS que cantan, hablan, juegan (esto es fundamental en todas las edades)

7-12 Meses

RASGOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS	SUS JUGUETES
<ul style="list-style-type: none"> – Recuerdan acontecimientos simples – Son capaces de formar conceptos simples – Se reconocen ellos mismos. Reconocen voces familiares y algunas palabras comunes – Dicen las primeras palabras con sentido – Exploran, golpean y agitan objetos con sus manos – Buscan objetos escondidos, ponen objetos dentro y fuera de recipientes – Se sientan solos – Se arrastran, se ponen solos de pie, andan – Parecen tímidos y comienzan a encontrarse incómodos con extraños 	<ul style="list-style-type: none"> – Móviles – Objetos que rueden: pelotas pequeñas de felpa o plástico que agarren con las manos y grandes – Juguetes sonoros: que hagan ruido al manipularlos – Muñecas, muñecos y osos de trapo – Juguetes de corcho, goma o plástico para jugar en el agua – Cajas transparentes con un agujero para guardar «tesoros» – Colchonetas para gatear – Pelotas grandes que no rueden mucho

13-18 Meses

RASGOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS	SUS JUGUETES
<ul style="list-style-type: none"> – Imitan las acciones de los adultos – Usan y entienden más palabras – Les gustan los cuentos – Experimentan con objetos – Andan con seguridad, trepan las escaleras – Piden mayor independencia pero prefieren estar con gente conocida – Reconocen la propiedad de los objetos – Aparecen los amigos aunque también juegan solos – Empiezan a aprender lo que los adultos quieren que hagan, pero todavía no tienen la habilidad de controlar sus acciones 	<ul style="list-style-type: none"> – Móviles – Muñecas de trapo, goma o felpa – Juguetes para empujar – Recipientes para llenar y vaciar – Botes de plástico para tapar y destapar – Pelotas y globos de diferentes materiales – Juguetes que floten en el agua, tazas, barcos, muñecos lavables – Grandes construcciones de goma espuma forradas – Correpassillos – Palas y cubos – Animales y vehículos de plástico o madera – Cuentos para chupar – Revistas viejas para romper – Rimas, canciones – Cajas o muñecos de música – Telas oscuras

19-24 Meses

RASGOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS	SUS JUGUETES
<ul style="list-style-type: none"> – Resuelven pequeños problemas – Hablan y comprenden cada vez más – Se muestran contentos cuando les reconocen sus logros. Les gusta ayudar en pequeñas tareas – Juegan cada vez más con sus compañeras/os – Aparecen los primeros juegos simbólicos 	<p>Motricidad</p> <ul style="list-style-type: none"> – Juguetes de transporte: camiones, trenes – Arrastres – Coches pequeños para hacerlos correr o grandes para subirse en ellos – Columpios, toboganes y escaleras – Bicicletas y triciclos sin pedales – Cubos, palas y material para jugar en la arena <p>Motricidad fina</p> <ul style="list-style-type: none"> – Construcciones tipo «duplo» – Masa de pan teñida <p>Expresión</p> <ul style="list-style-type: none"> – Pizarra o papel de embalar grueso para pintar con pintura de manos – Cuentos de plástico o tela – Caja de música y canciones infantiles <p>Juego simbólico</p> <ul style="list-style-type: none"> – Platos, ollas, tapas, cocinas – Animales de madera – Carritos – Teléfonos

2-3 Años

RASGOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS	SUS JUGUETES
<ul style="list-style-type: none"> – Les divierte aprender nuevas habilidades – Aprenden el lenguaje rápidamente – Tienen poco sentido del peligro – Ganan destreza con las manos y los dedos – Se frustran rápidamente, son muy independientes aunque todavía dependen – Reproducen escenas familiares 	<p>Motricidad</p> <ul style="list-style-type: none"> – Triciclos con pedales – Objetos para arrojar, cargar y descargar – Coches, caballos y todo tipo de juguetes que tengan movimiento – Juguetes para el agua – Palas y cubos <p>Motricidad fina</p> <ul style="list-style-type: none"> – Construcciones grandes y ligeras – Puzzles hasta 12 piezas – Encajes de formas – Tijeras de punta redonda – Vasos que encajan unos en otros <p>Expresión</p> <ul style="list-style-type: none"> – Instrumentos musicales: triángulos, pande- deretas, panderos – Pizarra y tizas para dibujar – Cuentos fáciles de manejar con buenas ilustraciones – Pintura de dedos, brochas, ceras <p>Juego simbólico</p> <ul style="list-style-type: none"> – Animales y plantas para cuidar – Muñecas y accesorios: vestidos, coches, cama – Cocinas equipadas con utensilios neces- arios – Teléfonos – Títeres – Telas para disfrazarse

3-5 Años

RASGOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS	SUS JUGUETES
<ul style="list-style-type: none"> – Tienen tiempo de atención más prolongado – Se enfrentan a adultos, son cabezotas y traviosos – Hablan y preguntan mucho – Prueban constantemente sus habilidades físicas – Revelan sus sentimientos en juegos dramáticos – Les gusta jugar con sus amigos, no perder – Comparten y guardan turnos algunas veces 	<p>Motricidad</p> <ul style="list-style-type: none"> – Objetos para el agua – Columpios, pelotas, coches, aviones, trenes – Patines y patinetes – Triciclos y bicicletas <p>Motricidad fina</p> <ul style="list-style-type: none"> – Conjuntos de construcciones y puzzles de hasta 35 piezas – Banco de carpintero y equipo con martillo, clavos, lija, berbiquí – Mecanos – Construcciones de madera grandes – Tijeras de punta redonda – Pegamento – Pintura de dedos, ceras – Plastelina, barro para moldear <p>Expresión</p> <ul style="list-style-type: none"> – Pizarra – Casetes y cintas, canciones – Instrumentos musicales: carrillón, maracas, xilófono – Libros e historias cortas ilustradas – Dominós, juegos de mesa y cartas sencillos <p>Juego simbólico</p> <ul style="list-style-type: none"> – Muñecas lavables y donde se detallen claramente las diferentes partes del cuerpo – Animales de juguete – Instrumentos de oficios: jardinería, hospital, bomberos, garaje – Teléfonos – Cacharros de cocina – Pinturas de maquillaje – Ropa diversa para disfrazarse – Aviones, barcos y trenes de juguete

6-8 Años

RASGOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS	SUS JUGUETES
<ul style="list-style-type: none"> – Aumenta su curiosidad por la gente y cómo funciona el mundo en general – Pueden leer, dibujar, escribir contar historias (a su estilo). Hacia los 7 años comprenden la suma y la resta con situaciones y objetos reales – Poco a poco se van interesando por el resultado final de sus acciones – Ganan mayor confianza en sus destrezas físicas – Muestran interés por los trabajos que realizan los adultos que admiran – Son capaces de expresar sus sentimientos y de controlarse, pero todavía necesitan a los adultos para calmarse. Muchos son capaces de ayudar a otros por su propia iniciativa en actividades grupales y a resolver problemas conjuntamente – Todavía requieren apoyo y afecto. La mayoría necesitan protegerse del estrés producido por la competitividad y el apoyo de adultos cálidos y entusiastas en todo aquello que pueden y hacen bien 	<p>Motricidad</p> <ul style="list-style-type: none"> – Pelotas, balones – Juguetes para la arena y el agua – Utensilios de jardinería – Carretillas de madera y metal – Bicicletas con neumáticos grandes y estabilizadores – Cuerda de saltar – Bolos – Gomas, aros – Disco volador – Monopatín <p>Motricidad fina</p> <ul style="list-style-type: none"> – Juguetes desmontables – Coche de movimiento manual – Pinturas de acuarela, ceras, rotuladores... – Puzzles más complejos – Juegos de construcción con piezas pequeñas – Caja de herramientas – Mecano – Telares, hilo, agujas grandes <p>Expresión</p> <ul style="list-style-type: none"> – Cuentos, libros, diarios – Casete, juegos de cartas y de mesa cooperativos – Todo tipo de instrumentos: armónica, cazú, guitarra, órgano <p>Juego simbólico</p> <ul style="list-style-type: none"> – Muñecas, ropas de muñecas, clicks, coches – Disfraces (médico, jardinero, payaso...) – Marionetas – Caja registradora, máquina de escribir <p>Otros</p> <ul style="list-style-type: none"> – Juegos de experimentos – Microscopio y telescopio – Cromos, álbumes – Imanes, lupas – Cámara de fotos sencilla

5. CONSTRUCCIÓN DE JUGUETES CON MATERIALES RECICLABLES

1. Como señalamos anteriormente, uno de los mejores juguetes que podemos dar los adultos es nuestro tiempo y nuestra dedicación.

2. Una posibilidad muy interesante es la de dedicarnos junto con los niños a construir juguetes (u otros objetos útiles como nidos para pájaros).

3. Para ello podemos usar materiales de desecho con lo que:

-Aumentamos la conciencia ecológica y podemos introducir las ideas de reciclado.

-Conseguimos un juguete muy barato.

4. El hacer nuestro propio juguete junto al adulto es muy gratificante y probablemente será un juguete al que guardemos mucho cariño.

5. Como es lógico, estos juguetes no son tan perfectos y vistosos como los comprados en la tienda y normalmente son frágiles. Generalmente es un error intentar reemplazar el juguete de la tienda por el juguete construido. Esto puede llevar a que se rechace el juguete construido al notar que es una trampa para no comprarle el juguete que desea.

6. A continuación vemos algunos posibles modelos

12. LA TELEVISIÓN Y EL VÍDEO

La televisión (incluyendo aquí su asociación con el vídeo) es uno de los principales formadores de actitudes en nuestra sociedad, especialmente en los niños. Algunas personas críticas con la televisión tienen a gala el que ellos no la ven ni saben qué ponen en televisión. Probablemente sea bueno el no ver la televisión tanto como se ve usualmente; pero creo, que es un error desconocer el medio. Igual que el que no sabe leer es un analfabeto, el que no sabe «leer» la televisión es un analfabeto audiovisual.

La televisión es un instrumento con cosas buenas y malas y como tal no es bueno o malo «per se» sino por su uso (cantidad de tiempo, tipo de programas...).

1. No nos vamos a detener demasiado a hablar de los aspectos positivos. Muchas personas han aprovechado en sus clases películas, reportajes o programas de debate para comprender y vivenciar determinadas situaciones. Incluso hay programas para los más pequeños como Barrio Sésamo que fueron diseñados para facilitar la transición a la escuela y donde se trabajan conceptos básicos como los de arriba y abajo, las letras o números e incluso unos valores de cooperación y aceptación. Que un niño los vea (en casa, en la escuela incluso...), y mejor aún que los comente (con la familia, amigos...), puede ser muy bueno para su formación.

2. El primer problema asociado a la televisión es la cantidad. El exceso de televisión como el exceso de casi todo es negativo. Hay muchos chicos que pasan más horas viendo la televisión que en la escuela.

Una de las principales razones de este fenómeno es la comodidad de la «niñera electrónica». Conectas la televisión a un niño y durante mucho rato no te molesta. Pero claro, conectas a la televisión a un niño en exceso y estás limitando su desarrollo. Por supuesto, la alternativa pasa por dedicar tiempo al niño pero no sólo se trata de no poder hacer nada que no sea atender al niño o ponerle la televisión, también pasa por la organización.

- Muchas veces podemos organizar mejor el ocio de los niños. Un sólo ejemplo: varios padres (digo padres para que se sepa que no sólo pueden ser las madres) pueden juntar a sus hijos de modo que una tarde le toque a un padre varios niños, pero otras tardes el padre las tenga libres. Es una forma de ganar tiempo a la vez que los niños se socializan, algo muy bueno para ellos.
- Otra estrategia es desarrollar otro tipo de aficiones. Si a una persona le gusta leer o pintar y además tiene buenos amigos en el parque, se dedicará a estos hobbies, con lo que el tiempo que dedicará a ver televisión será menor.
- Otro factor responsable del exceso de televisión es la comodidad de acceder a ella. Basta con apretar un botón y ya están varios canales en funcionamiento. Muchas personas, incluso educadores, me han confesado que conectan la televisión cuando llegan a casa para sentirse acompañados y ni siquiera permanecen en la habitación de la televisión. Frente a esto es preciso un hábito de reflexión y voluntad al ponerla; que nosotros la dominemos a ella, no que ella nos domine a nosotros. Estrategias posibles son:
- Poner la televisión en un sitio no preeminente de la casa. Algunos padres han optado por tener la televisión en un armario con lo que ponerla implica un esfuerzo de sacarla y enchufarla; esfuerzo mínimo y similar a casi cualquier otro objeto de la casa (por ejemplo, si quiere un juguete suele estar guardado), pero que ayuda a no poner la televisión por inercia.
- Otra estrategia puede ser el decidir previamente qué programas se van a ver esa semana (y de paso podemos hablar de por qué se eligen esos programas). Esto hace que la visión de la televisión sea consciente y esté más racionada. Algún padre incluso me ha comentado que lo graba en vídeo y luego lo ven sus hijos para que éstos no vean directamente «lo que haya».

3. Otro problema de la televisión es la presencia de aspectos que no cubre.

Especialmente la socialización y el movimiento físico son actividades que para nada fomenta la televisión. Una queja que oímos muchas veces es que la familia ya no habla, ahora ve la televisión. ¿No se podría comer en un sitio que no esté la televisión o apagar ésta? De nuevo debemos dominar a la televisión y si queremos ver un programa ir a verlo, no ser dominados y dejar que nos amenice la comida tenga lo que tenga.

Un factor que me apetece resaltar es que se señaló pomposamente que el ver televisión implica oír hablar y por tanto aumentaría el vocabulario. Sin ser del todo falsa esta afirmación, se ha comprobado y especialmente en los niños pequeños que más necesitan aprender el lenguaje, que para aprender éste, es muy importante un contexto de interacción. No es lo mismo que alguien me diga algo a mí, si las palabras surgen en una determinada situación, que otra persona corrija mi interpretación mostrando su agrado si he entendido correctamente lo que me dice o su desagrado si no lo he entendido, pudiendo usar signos no verbales o verbales dirigidos a mí; que meramente oír una palabra en la televisión. Por tanto, su función de formación del lenguaje es muy inferior a la esperada y más teniendo en cuenta que muchos programas que ven los niños tienen un lenguaje que no es precisamente rico.

4. Finalmente el principal problema es la baja calidad de muchos de los programas que se ven. Numerosos estudios muestran que el niño ha visto un número increíble de asesinatos, violaciones, conductas sexistas, estereotipaciones en «buenos» y «malos» y muchas otras conductas aberrantes. También, numerosos estudios muestran cómo esta visión lleva a la imitación de estas conductas. Por ejemplo, ver una película violenta antes de salir a un patio a jugar hace que aumenten las peleas y conflictos.

Una de las razones de esta llamada «televisión basura» es la facilidad de consumo de ciertos programas. Un programa que se limite a ofrecer a un «bueno» que pelea contra un «malo» para impedirle que haga algún daño, no requiere esfuerzo de imaginación por sus creadores y permite un espectador que mira pasivamente. Un programa que implique un esfuerzo intelectual, implique razonar, no repita tópicos..., supone más horas de diseño, pero sobre todo un esfuerzo al espectador. Éste, como en muchos casos no está

acostumbrado a valorar este mayor nivel intelectual, probablemente cambiará de canal. Es decir: que hay televisión basura por que hay un espectador basura y como el espectador ve televisión basura se convierte en espectador basura. Pensemos como para los mismos adultos que se supone estamos más formados, la televisión emite en horas de gran audiencia programas de dudosa calidad, mientras que programas de mayor nivel intelectual sólo pueden ser emitidos en horas de escasa audiencia. Frente a esta situación lo primero que podemos hacer son varias cosas:

- En primer lugar ser coherentes. El niño aprende lo que ve y si sus padres ven y valoran la televisión basura, el niño aprenderá esos hábitos; mientras que si valoran una televisión de más calidad, el niño tenderá a ello. Es por tanto fundamental formar hábitos responsables desde la escuela no sólo en el niño sino también en los padres.
- Ver los programas con el niño y comentarlos. Razonar con él, hablar de por qué le gusta un programa y qué programas desea ver, aumenta su capacidad crítica. Eso sí, se trataría siempre de reflexionar, no de censurar, ni de imponer algo de lo que no se está convencido. Más de un niño no ve un programa porque no tiene argumentos con qué rebatir a sus padres más que porque esté realmente convencido de lo que hace. Esto puede generar un rechazo por lo que se hace sin desearlo. Quizá sea bueno hacernos una guía de análisis de los programas. Después de las ideas expuestas aquí y las guías que damos en los capítulos de: literatura infantil, juguetes y currículum oculto dejamos al lector que elabore su guía.
- Como antes comentamos, un chico que se habitúe a pensar, a esforzarse, que use juegos que requieran esfuerzo... no será irreflexivo para nada; incluido no ser irreflexivo para ver la televisión.

5. Otro aspecto fundamental a analizar es la publicidad. La publicidad en general se dedica a vender principalmente productos superfluos. Suele por tanto fomentar el consumismo y cuando incide sobre la población infantil se encuentra con un público especialmente indefenso a sus mensajes. Si analizamos la publicidad, nos damos cuenta de que no informa sobre el

producto, sino que intenta asociarlo con una serie de «tópicos». Para vender el coche nos ponen a «la chica» (apelan al sexo), para vendernos perfumes nos ponen un señor millonario (apelan al dinero), hasta para vender compresas hablan de libertad. En general, los adultos asociamos inconscientemente el placer que nos produce el sexo, el dinero o la libertad con el producto anunciado. Los niños igual, sólo que se lo creen mucho más y tienen menos defensas. Es por tanto fundamental incidir en la reflexión sobre los productos anunciados (algo mencionamos ya en el capítulo de juguetes) para desarrollar su capacidad crítica y de resistencia al consumismo.

6. Hemos hablado de iniciativas a usar en pequeños grupos o con un niño. No obstante, cabe señalar que cada vez la consciencia sobre los problemas expuestos está llevando a tomar medidas más globales. Existe una legislación sobre: violencia en televisión, publicidad o programación infantil (tanto a nivel nacional como a nivel del parlamento europeo). Así mismo, las televisiones han creado un código de imágenes. Esto se debe en gran parte no sólo a la difusión de ciertos estudios, sino a la presión de personas que como consumidores, padres o en algún caso docentes, han luchado para que se generen estas alternativas. Frente a la desidia de muchas personas incrédulas, que piensan que no sirve de nada acciones como escribir a una televisión o un gobierno, debemos recordar como, desde que las personas nos hemos acostumbrado a protestar un poco más, las televisiones han retirado programas y sobre todo anuncios contra los que existía presión social.

IV

GRANDES REALIDADES SOCIALES

13. ANÁLISIS DE REALIDADES GLOBALES

1. EJERCICIO 4

1. Buscar las siguientes relaciones. (Si no las encontramos por nosotros mismos podemos consultar la figura 15.)

¿Qué relación tiene el aumento del consumo de papel con las inundaciones en Bangladesh?

¿Qué relación existe entre los temas de pobreza, violencia, degradación ecológica?

2. Intentar ver la interrelación entre conceptos de: ecología, desigualdad entre personas, desigualdad entre países, pobreza, racismo, sexismo, competitividad, guerra, violencia, solidaridad, no-violencia, economía sostenible, desequilibrio psicológico. (Podemos intentar realizar un mapa conceptual con estos conceptos y otros que pensemos que están relacionados.)

Si nos fijamos, ambos ejercicios nos muestran cómo existe una interrelación entre todos los problemas sociales que podríamos resumir así:

Nos encontramos en un modelo social (económico, político, ecológico, psicológico...) que se caracteriza por una definición competitiva: intentar cada persona o grupo conseguir el máximo a costa de los demás. Esto genera una lucha con efectos perniciosos:

-Se margina a personas o grupos por tener menos recursos generándose desigualdades entre países ricos y pobres (problema del desarrollo) o generando rechazo a los que son de otra raza (racismo) u otro sexo (sexismo).

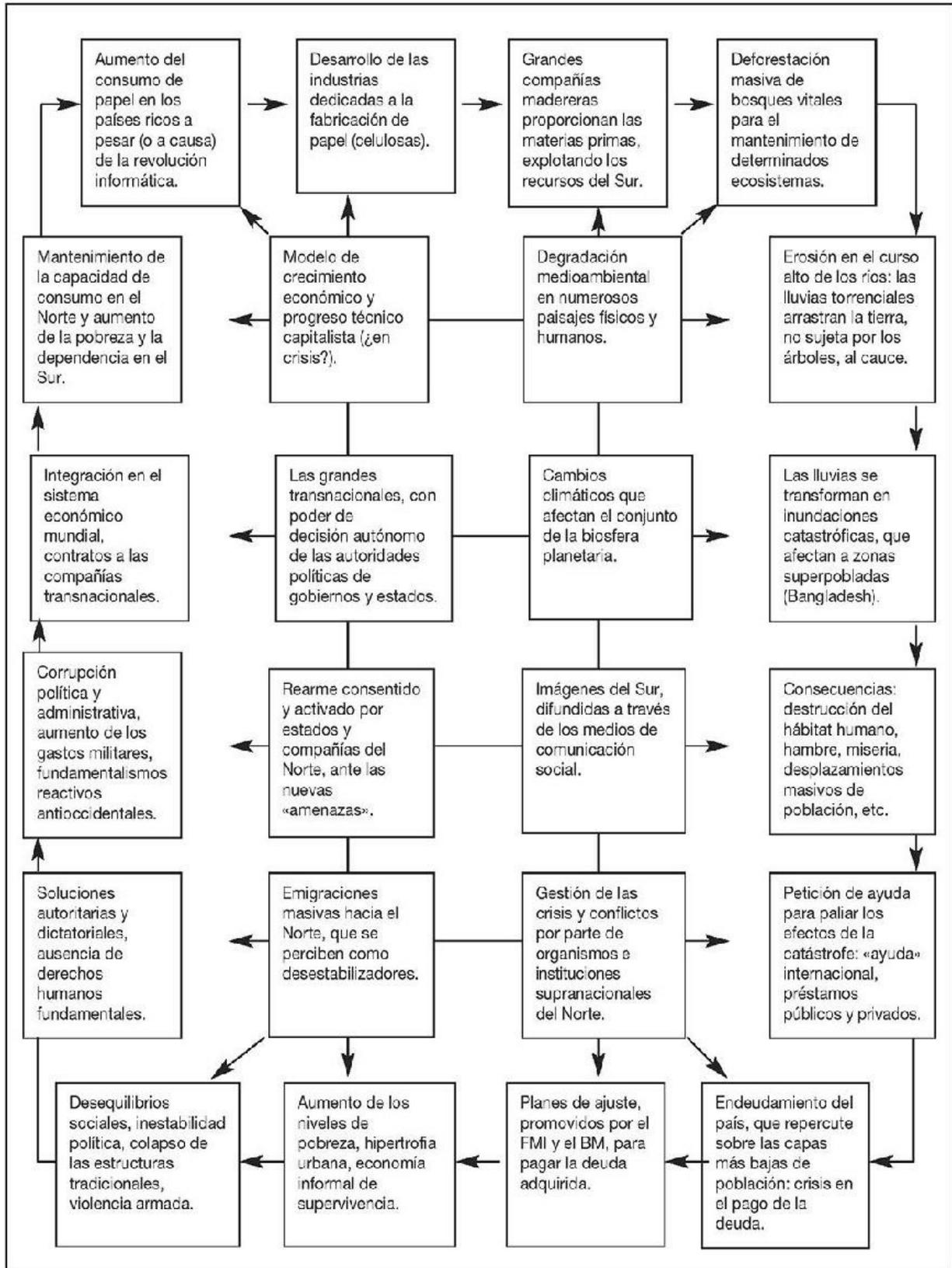
-Se intenta acaparar recursos sin tener en cuenta un desarrollo sostenible por lo que se degrada el entorno.

-Se genera un enfrentamiento entre grupos o personas que degenera en violencia y guerra.

-Las tensiones producidas por esta concepción del mundo generan tensiones que llevan al desequilibrio y malestar psicológico de las personas.

FIGURA 15

MODELO DE ANÁLISIS GLOBAL DE ALGUNOS PROBLEMAS
NORTE-SUR



Fuente: PEDRO SÁEZ *El Sur en el aula*.

Frente a ello, un modelo no-violento basado en la solidaridad y la cooperación lograría un sistema más justo eliminando los problemas anteriores.

Veamos con un ejemplo, un modelo eficaz para trabajar las grandes realidades sociales.

1.1. Partir de actividades vivenciadoras

Conviene partir de algún tipo de actividad que nos permita trabajar la dimensión afectiva básica en la actitud a la vez que sirva de elemento motivador y problematizador. Veamos el texto: «Un largo desfile».

Un Largo Desfile. (Fuente: Asociación Pro Derechos Humanos, 1994.)

Imagina un mundo en que la talla de cada uno es proporcional a sus ingresos. Supongamos que tú ganas algo más que la media de un Estado rico; eso te daría una altura de 1,73 m.

Hoy es un día especial. Eres el comentarista de un gigantesco desfile de la totalidad de los habitantes del planeta. El desfile está organizado de forma que todos habrán pasado por delante de ti en una hora. El desfile acaba de comenzar. Ahora te toca a ti hacer los comentarios.

Pero, ¿realmente ha comenzado?... sigo sin ver nada... Perdón, sí. Parece increíble... miles y miles de seres más pequeños que una hormiga, que resbalan por encima de mis pies... no puedo distinguir qué son.

... Llevamos diez minutos de desfile. Ahora al menos puedo ver gente, pero los que desfilan no superan la altura de un cigarrillo... campesinos, indios que van montados en carros tirados por bueyes..., mujeres africanas que transportan niños a sus espaldas y algo parecido a dedales llenos de agua sobre sus cabezas. También hay chinos, birmanos, haitianos. De todos los colores y nacionalidades.

... Siguen y siguen apareciendo... ya han pasado veinte minutos... Ya han pasado treinta... o sea que ya ha desfilado la mitad de la población del planeta y todavía no ha pasado ninguno que supere los siete centímetros y medio.

Creía que tendría que esperar bastante rato antes de ver a gente de mi estatura... pero han pasado cuarenta minutos y los más altos me llegan a las rodillas. Veo a soldados de Paraguay y a oficinistas de la India con grandes libros de contabilidad bajo sus brazos pero enanos todavía.

Ya sólo quedan diez minutos y me empieza a invadir la preocupación; no acabaremos a tiempo. No obstante, ahora las caras son más familiares al menos. Veo a pensionistas de Madrid, a algunos aprendices de ingeniería de Bilbao y, algo después, a empleados de comercio, a tiempo parcial, de Barcelona. Pero no tienen más de un metro de altura... Quedan cinco minutos y por fin parece llegar gente de mi talla: maestros de escuela, gerentes de tiendas y comercios, empleados gubernamentales de rango inferior, agentes de seguros. El siguiente grupo parece de mayor enjundia. Muchos norteamericanos y europeos. Superintendentes de fábricas, directores de departamento, quizá. Me parece que pasan del metro y setenta centímetros.

Y ahora, ¿qué diablos pasa? ¡Cada vez son más altos! Aquel contable debe medir al menos cuatro metros y medio. ¡Es sensacional! Terratenientes de Brasil, directores de empresa muy bien vestidos... y una talla de, seguramente, seis a nueve metros.

Ahora puedo ver algunas caras famosas... sí... se trata del príncipe Carlos. Contando el sombrero que lleva, debe medir unos 36 metros. Y ahora Michel Jackson, un enorme gigante que parece caerse, del tamaño de una torre.

Hemos entrado en el último minuto, en el minuto cincuenta y nueve. Necesito unos prismáticos. Estos jeques árabes del petróleo

son realmente sorprendentes. Superan de largo los novecientos metros... Me parece que allá arriba ¡está nevando! Los últimos segundos. Aquí están todos los millonarios. Parece que alcanzan estaturas de kilómetros y kilómetros ¿Absolutamente inesperado! Y ahora, ¿qué pasa? De repente el horizonte parece ensombrecerse... una gran nube negra ocupa mi campo de visión... ¡Dios mío... Se trata del pie de Bill Gates!

1.2. Análisis de lo vivenciado

Este análisis pasa por el debate habitualmente en grupo grande, aunque también en grupos pequeños que luego pueden exponer lo que cada grupo reflexionó a los demás. Suele estar guiado por preguntas del monitor e intenta rescatar dos dimensiones:

1.2.1. Sensaciones

Clarificar qué sentimientos nos aportó.

-Las sensaciones más comunes que suele despertar el texto anterior son de dos tipos básicos: una de tipo lúdico (por lo chocante de la situación especialmente el final) y otro de malestar (por la injusticia de la situación).

-Se debe intentar clarificar al máximo el tipo de sentimiento: distinguir por ejemplo un malestar percibido como impotencia que puede llevar a la pasividad, de otro percibido como rabia que puede llevar a una acción irreflexiva. Fijémonos en la importancia de un buen trabajo de la dimensión emocional que lleve a una persona que no tienda a la pasividad (sea activa y creativa) ni a la acción irreflexiva (tendencia a no ser descontrolado por las emociones).

-Es muy importante que se recojan el máximo número de sensaciones, en especial buscando recoger las perspectivas de todos los actores sociales (por ejemplo, desde la rabia por la injusticia hasta la sensación de orgullo por ser de los privilegiados). Esto será especialmente patente en los juegos de rol que analizaremos al final de este capítulo.

-Preguntas que nos ayudarían a este análisis son del tipo: ¿Qué sentimos? ¿Qué fue lo que más nos impactó? ¿Fue un sentimiento de rabia o de impotencia el que defines al hablar de «me sentí mal»? ¿Qué más sentimientos distintos hemos tenido?

1.2.2. Hechos

Clarificar qué pasó, especialmente las cosas más llamativas.

-Los hechos que más llaman la atención son los relativos al crecimiento tan desigual del tamaño: al principio muchos muy bajos y al final gigantes.

-Conviene buscar la objetividad de los hechos no mezclándolo con sentimientos o interpretaciones, si bien es posible también mencionar si lo acaecido nos resultó chocante o si esperábamos que las cosas fueran así. (A veces se puede conocer el dato de la desigualdad económica si bien al ser una información meramente cognitiva no haber afectado a nuestro sistema de creencias.)

-Preguntas del estilo: ¿Qué pasó? ¿En qué momento pasó? ¿Cómo fue exactamente?... nos ayudan a analizar esta dimensión. Se pueden hacer gráficos de ingresos.

1.3. Generalización

Consiste en pasar a la dimensión cognitiva, analizando realidades que se han intentado vivenciar.

Esto pasa por:

a) La exposición de opiniones actuales, en grupo, asambleas, para saber lo que saben. Normalmente la actividad, si es motivadora, nos dejará ganas de hablar.

b) La búsqueda de información en libros, asociaciones... para aumentar el conocimiento. Es fundamental el respeto a cada una de las opiniones. Todos tienen derecho a tener y expresar sus opiniones. Si alguien evoluciona en sus

actitudes no será desde la imposibilidad de expresar sus opiniones, sino desde una confrontación abierta donde se perciban opiniones distintas basadas en vivencias nuevas que nos aporten las distintas actividades.

Lo que intentaremos es:

a) Clarificar las opiniones, actitudes o conductas: ver exactamente qué ideas o conductas tiene la persona, desde cuando y por qué las adquirió, quién tiene otra forma de pensar y por qué creemos que se equivoca, en qué valores se apoya para tener esas ideas...

b) Problematizar: mostrar incoherencias en la forma de actuar o pensar. Por ejemplo, puede ser incoherente una persona que opine a la vez: «que cada cual tiene derecho a ser todo lo rico que pueda» y que «es injusto que unos tengan mucho y otros poco».

O que opine que «es injusto que unos sean pobres» y sus conductas sean de consumir irresponsablemente (mucho consumo, despreocupación por si se explota a mano de obra del tercer mundo...). Pero, por supuesto, se trata de que la persona:

-Expresa libremente sus valores, opiniones y conductas.

-Decida ella si existen o no incoherencias.

Nuestro presupuesto básico, como ya señalamos, no es convencer sino que la persona si ha aprendido a razonar de forma creativa y desprejuiciada en un ambiente de tolerancia y aprecio construirá actitudes y conductas solidarias por sí misma.

Es fundamental (ver el capítulo sobre razonamiento moral) que las personas discutan entre ellas con un nivel de discrepancia óptima; personas cuyo pensamiento aunque algo más elaborado, sigue siendo cercano al de la persona que evolucionará su actitud.

Intentaremos analizar:

1.3.1. Definición de situaciones reales

-Análisis de: ¿Dónde ocurren situaciones similares? ¿En qué momento y desde cuándo? ¿Qué personas interactúan en esa situación? ¿Qué siente, piensa y hace cada persona involucrada?

-En nuestro ejemplo, sería importante señalar la relación entre colonialismo y situación de empobrecimiento (por ejemplo, África, sólo tras la época colonial pasan a una situación de pobreza con hambrunas crónicas; o América en la que tras la invasión española observamos cómo disminuye la población nativa por las muertes producidas tras esta colonización).

-Conviene separar:

Hechos conocidos: cosas probadas que pasan y cuya veracidad podemos contrastar.

Hechos creídos: cosas que creemos pasan pero que no tenemos posibilidad de verificar o no nos fiamos de las fuentes. Como tales pueden ser falsos.

Opiniones: son nuestras explicaciones sobre los hechos y como tal pueden no ser objetivas.

Por ejemplo, para alguien puede ser un hecho conocido que en el Norte tenemos mayor nivel de renta (dato que aparece en numerosos libros); puede ser un hecho creído que en África siempre se pasó hambre (pero no puede citar de dónde sacó esa idea y puede ser falsa como en este caso. O puede que sí que cite la fuente pero esta sea de dudosa credibilidad); y puede opinar que si pasan hambre es porque no producen suficiente comida (idea que puede parecerle evidente pero que no es cierta).

1.3.2. Análisis de efectos que provoca una situación

-Analizar cómo una situación que hemos definido se relaciona con múltiples situaciones.

-En nuestro ejemplo, la pobreza genera efectos como guerras, falta de

medios para desarrollar la sanidad, la educación o las infraestructuras, degradación ecológica, emigración hacia países ricos...

-Es importante señalar cómo afecta no sólo a los menos favorecidos, sino también a nosotros los privilegiados. Por ejemplo: la pobreza del Sur se traduce en los países del Norte en degradación ecológica, pero porque las empresas se trasladen a países del Sur, imposibilidad de cobrar la deuda de los países del Sur... Con ello se consigue:

Mostrar que todos vamos en el mismo barco y es interés de todos un mundo más justo. Y consecuentemente:

Mostrar que ayudar a los demás es ayudarnos a nosotros. Es decir, no estamos haciendo caridad sino justicia para todos (nosotros incluidos).

1.3.3. Análisis de las causas

Visto lo anterior, intentaremos descubrir por qué se produce un fenómeno. Esto implica:

-La búsqueda de explicaciones existentes. Procurando descubrir todas las explicaciones que se han dado y especialmente aquellas con las que menos familiarizados estamos.

-A veces, como en el cuadro del principio del capítulo, las causas suponen una cierta circularidad.

1.3.4. Los valores que guían nuestro análisis

-Clarificar los valores que están en juego en una situación problematizando formas de pensar o actuar incoherentes.

-Es especialmente importante problematizar las creencias de que «a mí no me afecta» (como vimos en 1.3.2., sí nos afecta) o que «yo no hago nada» (como veremos en 1.4.2., sí que haces y puedes hacer).

-Es de gran importancia conseguir un pensamiento desprejuiciado donde

los valores no sean dogmas a priori, sino resultado del análisis de qué valores, actitudes y conductas llevan a un mundo mejor.

1.4. Resolútica

-Desde una toma de conciencia de la situación buscaremos y pondremos en práctica acciones para mejorar esa situación.

-Se debe evitar vaciar de contenido las propuestas. En nuestro ejemplo, si alguien dice que su opción es «ser más solidario» puede que esto signifique que no va a cambiar sus conductas. Este valor se llena de contenido si se traduce en cambios actitudinales y conductuales (por ejemplo apoyar a una O.N.G., dedicar el 0,7% del presupuesto del colegio a cooperación, renunciar a comprar marcas de las que se sospecha explotan mano de obra infantil en el Sur...).

-Para ello haremos:

1.4.1. Revisión de alternativas intentadas o que están en marcha

-Buscar información sobre qué se está haciendo o se hizo y qué resultados y problemas encontraron.

1.4.2. Generar nuestras propuestas

Se compone de un primer momento en el que se generen todo tipo de propuestas sin crítica (maximizando la creatividad) y un segundo momento de análisis (maximizando la adecuación a la realidad); en éste se intentará prever la reacción de los diversos actores sociales y los resultados previsibles de la propuesta.

Es preciso mostrar que ante cualquier problema podemos hacer cosas como: Es

-Cambios personales. Es el primer paso para que exista una coherencia. Ante el ejemplo de la pobreza implica cosas como disminución del consumismo, orientar nuestro consumo a un comercio justo, ser coherentes

en nuestro trato con otras personas (entre otros, no discriminando a extranjeros)...

-Apoyo a otros grupos. Normalmente sobre los principales problemas sociales ya hay quien está trabajando. Nosotros podemos desde dar dinero a una O.N.G. hasta involucrarnos en un trabajo más profundo.

-Petición denuncia. Las políticas se fundamentan en el beneplácito de las personas, por ello podemos: denunciar una situación injusta para que sea conocida y pedir cambios. Existen múltiples recursos, desde usar medios expresivos (pintar un gran mural en el colegio, escribir en el periódico escolar), hasta dirigirse a las autoridades (escribiéndolas directamente o a través de prensa). Y los cambios a pedir son múltiples (desde cambios globales en sus políticas hasta cosas tan simples como que pongan contenedores para reciclar papel y no se siga gastando madera del Amazonas).

-Información. Y por supuesto, todo esto pasará por seguir formándonos e informándonos para cada vez tener mejor conocimiento de realidades y conductas más positivas y no pensar que nunca se agotó lo que puede dar de sí un tema. Una idea especialmente interesante puede ser la correspondencia escolar con personas de otros países.

1.4.3. Puesta en práctica

-Finalmente conviene delimitar: qué se pone en práctica a nivel individual y colectivo, y qué responsabilidades adquirimos.

-Es importantísimo que la persona no se vea obligada a actuar. Para ello, los compromisos serán libres y voluntarios.

2. POSIBLES TÉCNICAS

Son muchas las posibles técnicas que usaremos como elemento motivador.

Seguramente habremos usado muchas veces recursos como:

-Textos escritos u orales (a lo largo de este libro encontramos varios).

-Audiovisuales.

-Charlas. En este último caso conviene distinguir la charla entendida como mera transmisión de información (que probablemente sea más educativo buscarla en libros donde aparece), de la charla entendida fundamentalmente como medio de vivenciación. La segunda transmite no sólo informaciones, sino ante todo experiencias personales. Pensemos por ejemplo, en una persona de un país del Sur transmitiendo sus emociones y explicándonos detalles ante todo motivadores (cómo vivió situaciones concretas, juegos o música de su país...). Esta imagen es bien distinta de la del experto informándonos.

-Coloquios en que se contrasten puntos de vista distinto.

No obstante, creemos especialmente interesante resaltar el juego de rol.

❑ El juego de rol

Los juegos de rol se basan en simular una situación social conflictiva. Escogida una situación social, se busca las diferentes personas que interactúan en ella. Se define el rol que esas personas representan y se pide a las personas que interactúen en esa situación simulando cada persona o grupo de personas un rol distinto. Pueden además existir observadores externos al juego.

Esta actividad tiene la ventaja de ser muy motivadora (se vivencia en la propia piel) y permite conocer todos los roles a desempeñar (cada rol está desarrollado por un grupo de personas que nos aportarán sus vivencias). Esta última ventaja es de gran importancia, pues normalmente los diversos recursos (vídeos, lecturas...) difícilmente nos acercan a las vivencias de todas las personas.

-Conviene acercar a las personas a roles alejados de su experiencia.

-Suele ser conveniente reducir al mínimo la escenografía.

-Se prima la acción libre dentro de un rol. Por ello, no se debe teatralizar un papel sino empatizar con una persona de modo que ante una situación actuemos como ella.

El principal problema es que es una actividad que requiere tiempo y una correcta realización. Es preciso conseguir que las personas se metan en su papel, lo interioricen y actúen conforme al rol asignado. También es preciso el sacar del rol a las personas tras la dinámica para pasar al análisis. Si no se es cuidadoso en ello, el debate posterior se puede convertir en un intento de justificar las conductas exhibidas en el juego más que en un intento de comprensión de las distintas posturas. Incluso el debate puede ser una prolongación de los conflictos del juego. Para ello es preciso:

a) Hacer explícita la finalización del juego y pedir que ahora no sigan con su rol.

b) Recomponer el espíritu del grupo deteriorado por el juego. Por ejemplo, introduciendo algún juego de estima, a veces incluso entre el juego y su análisis, lo que, si bien hace perder la frescura del análisis inmediatamente después del juego, permite que el debate se realice desde un buen clima grupaj.

Veamos un ejemplo:

OCUPACIÓN

Situación reproducida: Se reproducirá el conflicto entre propietarios de latifundios y campesinos sin tierra. Este juego puede representar situaciones como el pueblo de Marinaleda en España, donde los campesinos ocuparon y colectivizaron recientemente algunos latifundios, aunque nosotros tendremos en mente países del Tercer Mundo, por ejemplo el intento de reforma agraria de Jorge Arbenz en Guatemala abortado por los EE.UU.

Actores:

-Propietario de las tierras (1 persona). Se le entrega el siguiente texto:

«Eres propietario de grandes extensiones de terreno algunas de ellas usadas no para cultivo sino para cazar. Tienes una considerable fortuna e influencia en el gobierno. Recientemente unos campesinos han ocupado dos de tus tierras reclamando la expropiación y la redistribución entre campesinos pobres. Tu objetivo es que los campesinos desalojen tus tierras a toda costa antes de 20' (si no pierdes la cosecha). Estas dispuesto, si aceptan por las buenas, a contar con algunos de ellos como trabajadores con una subida de salarios algo inferior al aumento de los precios».

-Representantes del gobierno (2 personas). Se le entrega el texto:

«Eres un alto responsable de tu gobierno. Recientemente ha aparecido un conflicto en cierto latifundio agrícola. Unos campesinos han ocupado dos tierras de un ciudadano de gran importancia cuyos fondos ayudaron en la campaña electoral de tu gobierno y amigo de varios ministros. Te han designado para acabar con el problema. Sabes que si en 20' no se han desalojado perderá la cosecha el propietario. Por otra parte, la ayuda internacional está condicionada a la mejora en los derechos humanos en tu país por eso de cara a occidente conviene tener las manos limpias. Debes obtener el desalojo a toda costa en el plazo fijado pero intentando lograrlo por la negociación y las buenas maneras. Si fuera necesario usar la fuerza debe darse la sensación de que ha sido en legítima defensa y ocultarse al máximo de la prensa extranjera. Para negociar ofrecerás concesiones:

-Mediar con el propietario para lograr un aumento salarial.

-Reparto de tierras en zonas selváticas (cultivables aunque después de arduas tareas de deforestación y no de tan buena calidad como las ocupadas).

-Créditos por parte del gobierno para la compra de tierras y la mejora en el rendimiento.

-Seguir negociando una vez que desalojen las tierras (para que no

se pierda la cosecha).

-Crear una comisión con los líderes sindicales que haga propuestas para llevar al Parlamento en la siguiente sesión legislativa.

Cuentas con un contingente policial a tus órdenes».

-Prensa internacional (2 personas). Se les entrega el texto:

«Eres un periodista de un importante periódico de EE.UU., tu misión es contar el conflicto de unos campesinos que han ocupado unas tierras en un país del Tercer Mundo. Intenta conseguir las mejores fotos así como entrevistas de los principales implicados».

-Policías (10 personas, una de ellas puede ser el jefe). Se les entrega el texto:

»Eres un policía a las órdenes de tu gobierno, comisionado para desalojar a unos subversivos que han ocupado unas tierras».

-Campesinos violentos (8 personas). Se les entrega el texto:

»Eres un campesino sin tierra, que junto con unos compañeros has ocupado una tierra. Habéis pensado autogestionaros. Suponéis que el propietario y el gobierno enviarán a la policía para desalojaros. Debéis organizar la defensa de modo que podáis resistir luchando contra la policía. Estáis hartos de injusticia y buenas palabras. No escuchéis ningún intento de dividirlos y engañaros. Propuestas como hablar más o créditos que los bancos sólo dan a los que ya son ricos no a vosotros que nada tenéis, son absurdas y sólo sirven para distraeros de vuestro objetivo. Crear vuestras consignas que gritaréis para que todos se enteren de que queréis tierra para todos».

-Campesinos no violentos (8 personas). Se les entrega el texto:

«Eres un campesino sin tierra, que junto con unos compañeros has ocupado una tierra. Vuestra reivindicación es que todos tengan tierra que les permita subsistir. Seguramente la policía intentará desalojaros. Vuestro interés es resistir pero nunca agredáis a la policía (no empujéis o luchéis con ellos). Intentar negociar y hablar con todo el mundo, posiblemente algunos, incluida la policía, no conocen vuestra realidad. No obstante, no os dejéis desalojar pasivamente. Si intentan usar la violencia no respondáis con violencia; una posible estrategia para resistir es agarraros fuertemente todos en el suelo para evitar que se os lleven por la fuerza y buscando una pared o esquina para evitar que os ataquen por todos los lados. Explicad siempre que no váis a usar la violencia. Por otra parte tampoco aceptaréis propuestas de negociación que sean ridículas. Vosotros, que pasáis hambre física, no podéis aceptar una pequeña subida de salarios que os seguirá manteniendo en la pobreza. Tampoco os sirven la oferta de tierras selváticas de escasa calidad y alejadas de vuestra residencia o los créditos de los bancos para la compra de tierras o pesticidas, pues vosotros sois tan pobres que los bancos no os los conceden. Valorar cualquier oferta de diálogo como positiva pero no renunciéis a los mínimos que son el derecho a una tierra de calidad para cada campesino que le permita una vida digna. Negaros a abandonar las tierras hasta que se os ofrezca una alternativa viable. Ofreced cuidar la tierra e instalaciones, mejorando las últimas y cuidando de recoger la cosecha vosotros. Parte de los beneficios de la cosecha, estáis dispuestos a compartirlos con el propietario».

-Puede incluirse algún observador.

Descripción de la situación:

Se explica que en una habitación (aula, gimnasio... que debe estar despejada) se va a reproducir la ocupación de dos tierras (una en cada extremo de la habitación). Llegarán los representantes del gobierno y el propietario (escortados por la policía). Ellos intentarán resolver el conflicto. Se espera la presencia de algún pe riodista. Se comenta que si un campesino

es sacado de la sala por la policía, se le considera prisionero y ya no puede seguir jugando. Los campesinos se situarán en los dos extremos de la sala y los policías salen fuera para preparar su rol.

Puesta en escena:

-Se procurará que tanto la sala donde se realice el juego como las personas estén libres de objetos que puedan clavarse y hacer daño.

-Cada grupo dispondrá de un tiempo para interiorizar su rol.

-Los policías conviene que trabajen el meterse en su rol, practicando cómo enfrentarse a una persona, cómo desalojarla... Puede ser bueno que trabajen en parejas o tríos coordinados. Deben lograr el máximo de disciplina militar. Pueden portar toallas enrolladas haciendo el papel de porras.

-Una vez interiorizados los roles, se entra y se interactúa durante un tiempo. El monitor intentará en un primer momento fomentar el diálogo. Después recordará que si no se desaloja a los campesinos se pierde la cosecha con lo que la presión del tiempo seguramente incitará a buscar un desalojo por la fuerza.

Análisis.

En el análisis es importante resaltar dos tópicos:

a) La desigualdad económica de los campesinos y el terrateniente (sensaciones vivenciadas, valores que entran en juego...).

b) La diferencia entre una reacción violenta y otra igual de firme, pero no violenta.

-Son especialmente importantes las percepciones de las personas neutrales, ya sea participando en el juego (periodistas) como los observadores externos.

-Este juego puede ser muy vivenciador. Incluye elementos de violencia física; no obstante, la experiencia suele demostrar que las personas son

capaces de vivenciar el juego sintiendo muchas emociones y, sin embargo, no generar animadversiones. Sin embargo, es necesario tener en cuenta esta posibilidad de modo que:

- Se prepare adecuadamente la cohesión grupal) y el aprecio mutuo.
- No se trabaje con personas muy pequeñas que no distingan bien la realidad de la simulación.
- Se comience usando juegos de rol que no impliquen violencia física, sino sólo diálogo (salvo en grupos de alta madurez) y se compruebe que saben trabajar con juegos de rol.



ORGANIZACIÓN ESCOLAR

14. EL CURRÍCULUM OCULTO

Cuando damos una clase de física queremos transmitir la noción de energía, cuando montamos una tienda de campaña delante de un grupo de adolescentes queremos transmitir los conocimientos necesarios para que aprendan a hacerlo ellos, cuando escenificamos una obra teatral queremos transmitir un goce estético.

Junto a los contenidos que voluntariamente transmitimos existen una serie de elementos que transmitimos de forma no consciente y especificada mediante nuestras actitudes, nuestro lenguaje, la organización del aprendizaje... esto es lo que se denomina currículum oculto.

Ya analizamos en capítulos anteriores diversos medios como los cuentos, los juguetes o la televisión como portadores de valores. Aquí daremos una visión general de los mecanismos por los que se transmiten estos valores y hablaremos de aspectos relacionados con la escuela.

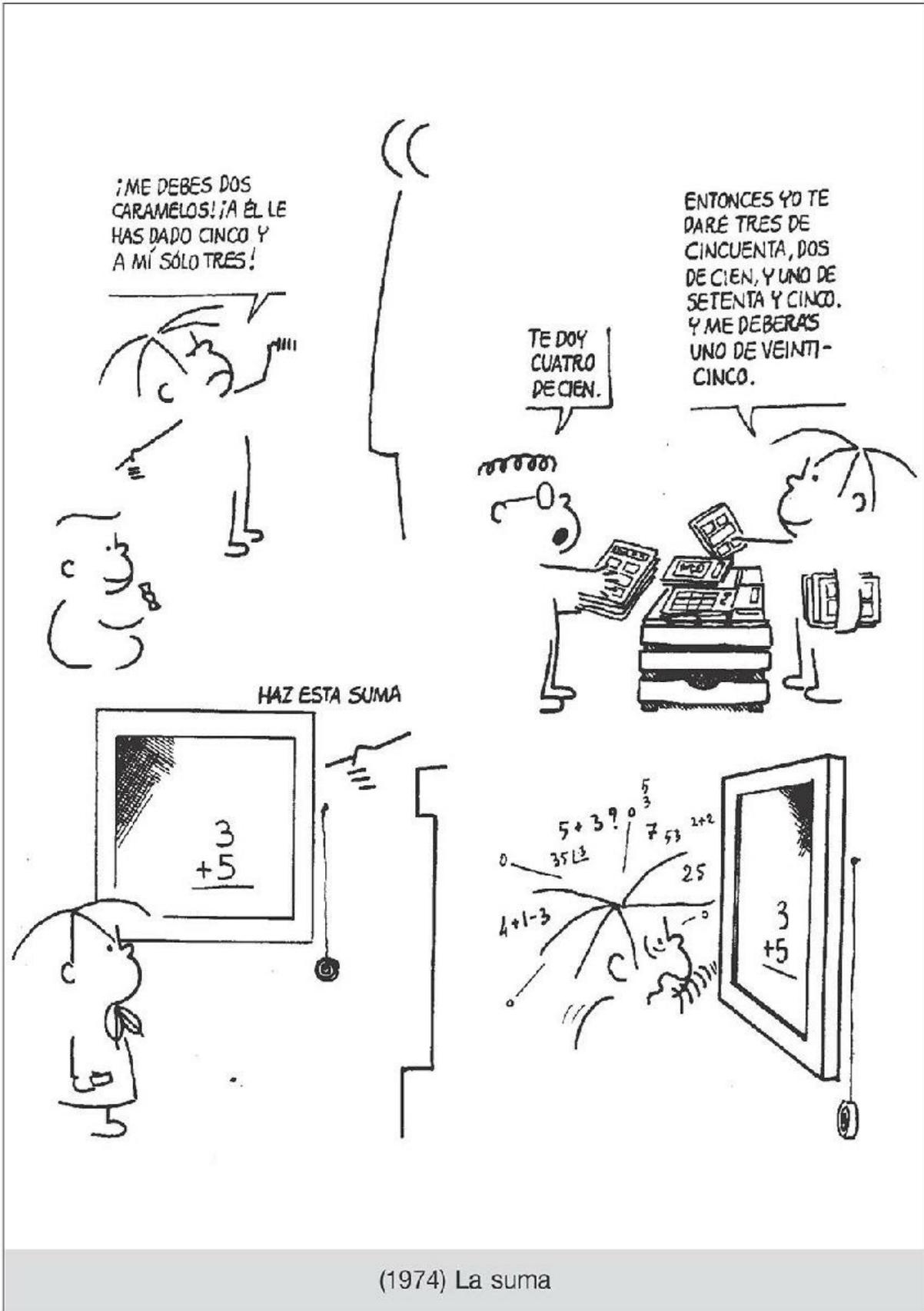
1. EJERCICIO 5

A continuación hay varios cómic de Francesco Tonucci, que nos permitirán analizar situaciones frecuentes en la educación. Reflexiona sobre: ¿Qué errores educativos podemos observar? ¿Qué valores entran en juego?

Fuente: FRANCESCO TONUCCI: Con ojos de niño, Cómo ser niño y Niño se nace. Barcanova: Barcelona.



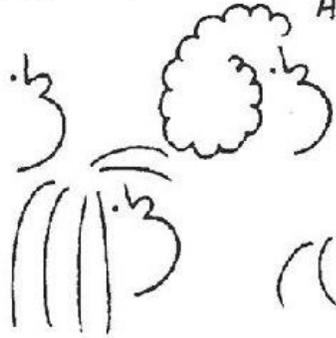
FIGURA 16 (A)



(1974) La suma

FIGURA 16 (B)

YO SÉ CONSTRUIR
UNA BARQUITA.

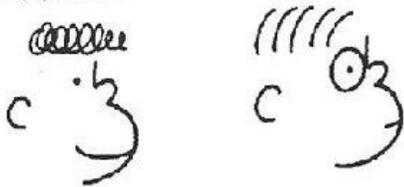


YO SÉ INVENTAR
HISTORIAS.



YO SÉ PINTAR
MI RETRATO.

YO SÉ HACER
EL MAPA
DEL TIEMPO.



¿Y TÚ?

YO SÉ ESCRIBIR
TODAS LAS VOCALES.



¡MUY BIEN!

TÚ PODRÁS
PASAR A
PRIMERO
DE EGBA
LOS CINCO
AÑOS.

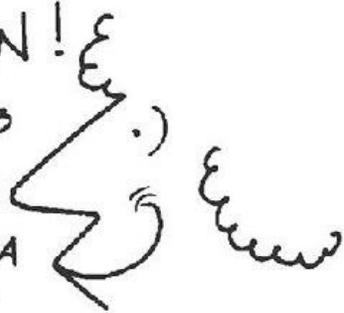


FIGURA 16 (C)

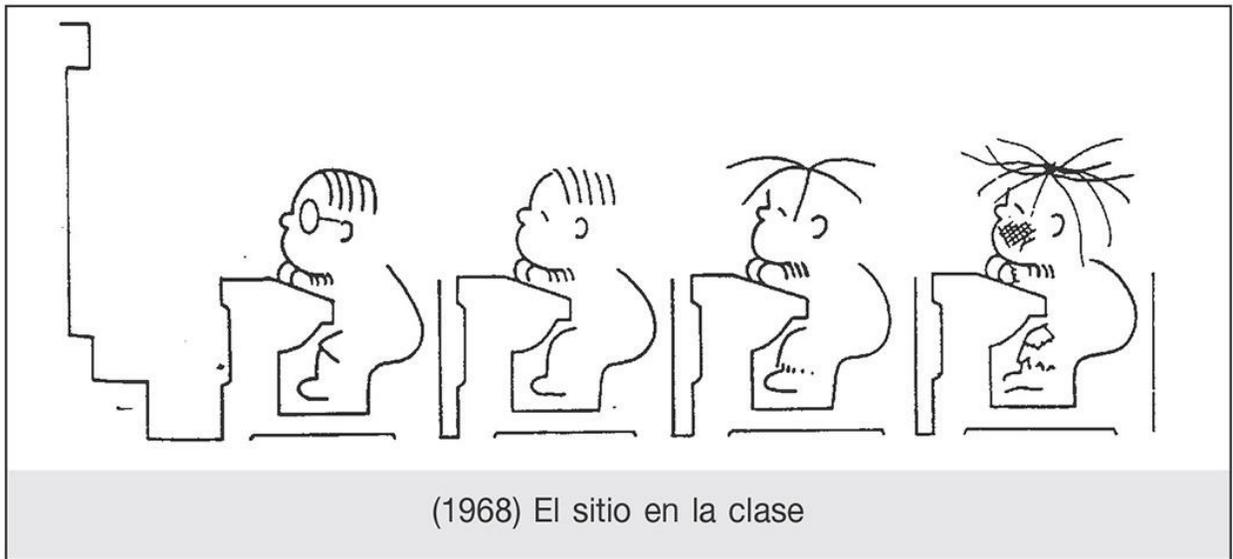


FIGURA 16 (D)



FIGURA 16 (E)

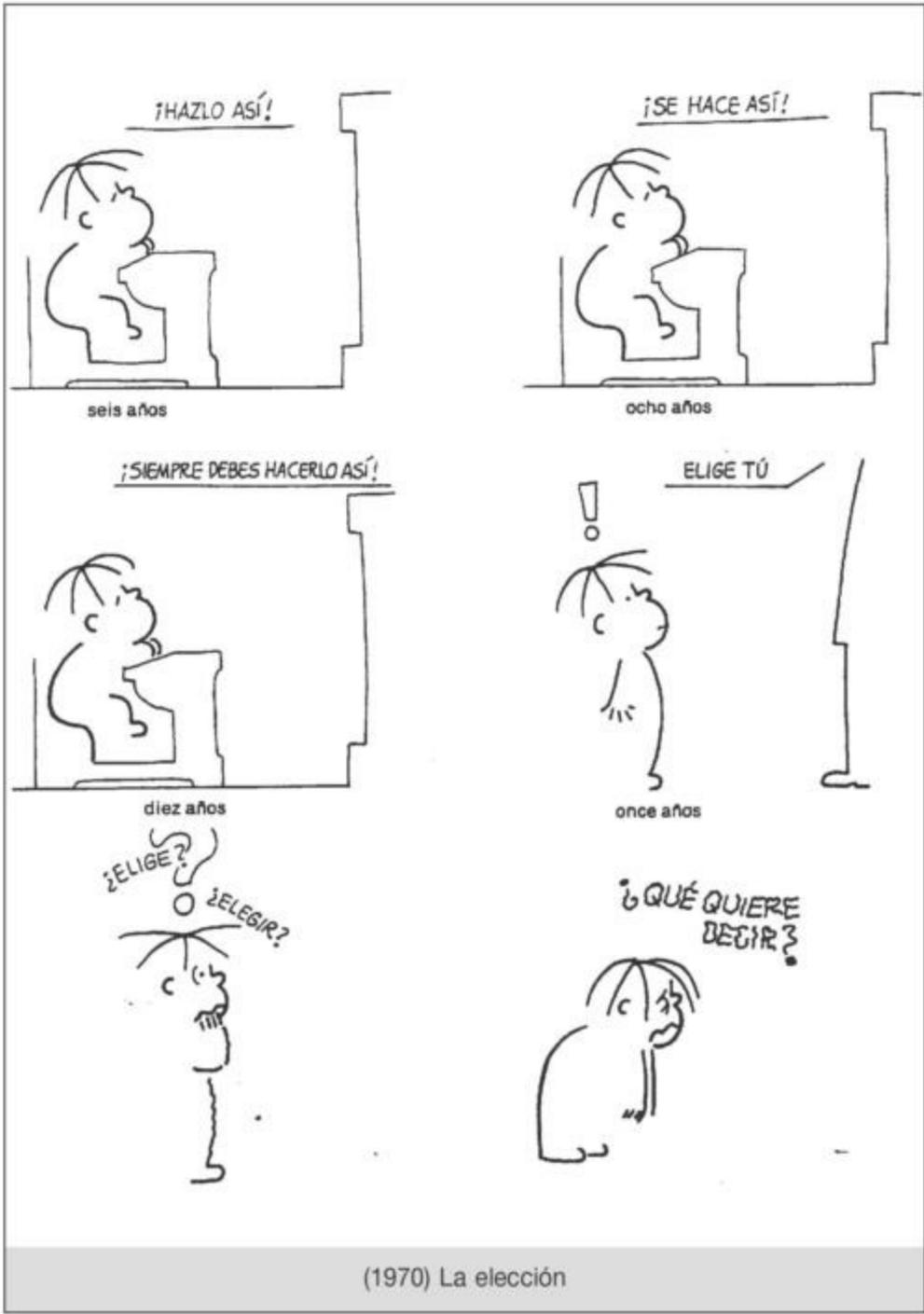


FIGURA 16 (F)



FIGURA 16 (G)



FIGURA 16 (H)

Reflexiona antes de seguir leyendo.

La primera imagen nos muestra cómo el lenguaje usa conceptos cargados de valor. La palabra blanco se asocia a lo bueno y negro a lo malo y entonces, ¿qué deben pensar los niños de una persona negra? ¿Es que es mala y ha pecado?

La segunda imagen habla de la diferencia entre las habilidades para desenvolverse en la vida real y en la escuela. Una habilidad como la suma y la resta que un niño maneja adecuadamente en contextos naturales (reparto de

caramelos o intercambio de revistas) no la maneja en la escuela en una simple suma $3 + 5$. Esta separación entre vida real y escuela impide que la escuela prepare para la vida y que la vida motive a aprender en la escuela (pensemos en el gran problema de desmotivación). Sobre esta idea abunda la tercera historia. La escuela valora unos contenidos (escribir las vocales) e ignora otros muchos que también son necesarios.

La cuarta historia muestra cómo el espacio también puede ser usado muchas veces de forma inconsciente. La cercanía al profesor se mide en el ejemplo por el grado de interés. Con sólo sentar a un niño al final de la clase ya le estamos diciendo «tú eres mal estudiante». No nos extrañemos de que él se comporte como tal.

La quinta historia habla del problema de adaptarse a cada profesor. Lo que uno valora puede ser opuesto a lo que otro valore. El aprendizaje de actitudes será enormemente dificultoso si no existe una coordinación. Algo similar pasa en la sexta historia. Aquí la descoordinación sucede en el tiempo. No se forman unas capacidades (las de toma de decisiones) y al cabo del tiempo no se sabe decidir. Pensemos en tantas escuelas que no educan la responsabilidad o la cooperación y luego constatan: ves no se les puede dar responsabilidad o no sirve que intentes que cooperen.

La séptima historia nos habla del grado de participación. Si no permitimos que se decidan cosas (el alumno en la escuela, el hijo en la casa o incluso el obrero en la fábrica) no nos extrañemos de que luego acepten a regañadientes lo que les imponemos o incluso se desvinculen de algo que no consideran como suyo.

La última historia muestra la incoherencia entre lo que se dice (no gritar) y cómo se dice (gritando). Pensemos en que todas nuestras actitudes transmiten valores que aprenderán por imitación.

2. FORMAS DE TRANSMISIÓN DEL CURRÍCULUM OCULTO

Veamos de qué formas fundamentales se transmite el currículum oculto:

2.1. Lenguaje (verbal o de imágenes)

Nuestro lenguaje verbal, paraverbal, no verbal o de imágenes está adaptado a nuestros modelos de pensamiento. Un lenguaje se vincula a una concepción cognitiva o ética:

a) A nivel cognitivo encontramos cómo en otras culturas existen otros términos que responden a lo que para ellas es significativo. Por ejemplo, los esquimales tienen 5 palabras distintas que nosotros traducimos por nieve.

Está a su vez conectado con determinadas concepciones de cómo entender el mundo. Por ejemplo: las nociones de recta, perpendicular, etc., están adaptadas a la concepción de geometría euclídeana tridimensional. Nos parecen de gran complejidad cuando no, como a Unamuno, absurdas, las modernas geometrías no euclídeanas. Sin embargo, existen pueblos «primitivos» cuyo lenguaje sería más fácilmente traducible a un lenguaje de tensores matemáticos que a cualquier lengua indoeuropea, y para los cuales lo incomprensible es una concepción euclídeana del mundo.

b) A nivel ético encontramos que nuestro lenguaje se adapta a nuestros modelos de relación interpersonal. Por ejemplo, sólo en una sociedad donde sea importante la jerarquización y mantener la mayor importancia de unas personas sobre otras (el rico sobre el pobre, el maestro sobre el alumno...) se generará una división lingüística como el tú/usted que refuerce estos valores.

En general en el lenguaje encontramos un narcisismo que prima lo occidental, la raza blanca o el género masculino. Así tenemos:

1. Palabras o expresiones con una connotación según su género (ejemplo: zorro/zorra, coñazo/cojonudo verdulero/verdulera) o con un racismo larvado (blanco=puro, negro=maligno, ser un moro, trabajar como negros, engañarles como chinos...), donde se genera un racismo o sexismo primario.

2. Las construcciones gramaticales refuerzan este egocentrismo. No existen diferentes pronombres para diferenciar a rubios/morenos, musulmanes/budistas o altos/bajos pero sí para masculino/femenino y refuerzan la importancia del varón y el papel supeditado de la mujer. Por ejemplo, el plural se debe construir en masculino con una sola persona de ese sexo entre muchas del femenino.

3. Roles e imágenes ofrecidas en materiales o en el propio discurso:

-La mujer con delantal, fregando, sensiblera.

-El negro atrasado e inculto a veces incluso con rasgos «simiescos».

-Imagen de hombre con traje y corbata y urbano (imagen minoritaria).

Con ella generamos unos estereotipos que llegan a parecernos normales y evidentes y que llevan a reproducir esquemas inadecuados de conducta. Una niña que sólo ve mujeres con delantal y fregando aprenderá que ese es su papel y que si intenta salirse de él recibirá las burlas de sus compañeros.

4. Carencia de operatividad en vocablos que signifiquen valores como la paz, la armonía, la felicidad (por ejemplo: felicidad puede ser para una persona emociones fuertes, mientras que para otra calma y sosiego y sus representaciones serán casi siempre alegóricas) frente a la operatividad y concreción de otros antivalores como guerra, racismo... Esto impide que se pueda hacer un discurso coherente sobre estos valores, pues mientras para unos al hablar de paz piensan en abolir los ejércitos, otros están pensando en bombardear a los «malos» hasta matarlos a todos.

Se producen una serie de fenómenos que refuerzan estas concepciones:

5. Exclusión: alguna de las partes («menos importante») es ignorada. Se toma a una parte por el todo (ejemplo: en un libro de texto se decía: «La democracia partía de la base de que todos los ciudadanos de Atenas debían gobernarse a sí mismos y, por tanto, tenían todos derecho al voto y a ser elegidos para los cargos del gobierno». El «todos» que aparece en el texto induce a pensar que todos los que vivían en Atenas votaban cuando en realidad sólo lo hacían una mínima parte de la población; varones y ciudadanos no esclavos). Así se aprende a valorar sólo a la parte representada, en nuestro caso varones y ciudadanos libres. A las otras partes, mujeres, esclavos incultos, se aprende a minusvalorarlos y al proyectarlo sobre nuestra sociedad, aprendemos a ser sexistas o a no tener en cuenta a las clases menos privilegiadas.

6. Desplazamientos lingüísticos. El lingüista Noam Chomsky llama así a ciertos procesos de apropiación de un contenido lingüístico por otro. Él lo ilustra con la palabra democracia. Democracia puede significar el gobierno del pueblo, el gobierno en que todos participan en el diseño y toma de decisiones política. Es decir, algo tan bonito que ¿quién no va a querer ser demócrata? Una vez que se asume que democracia es algo bueno y por tanto se entiende al que no es demócrata como «el que se opone a lo bueno», se hace un desplazamiento lingüístico de la palabra y se define democracia como la forma de gobierno existente en EE.UU. y todo régimen distinto (aunque sea por ser «más democrático») es por tanto un régimen malo.

Una variante de la misma es la conquista de términos. Así, palabras como pacifista, que podían tener un contenido de antimilitarismo, es conquistada hasta el punto de que deje de tener ningún significado e incluso se pueda hablar de construir misiles nucleares para defender la paz. El término democracia es uno de los más conquistados; así, el comunismo soviético era una «democracia popular», o el fascismo español una «democracia orgánica».

Otra variante es la sustitución. Así, lo que antes era denominado Ministerio de la Guerra o después del Ejército, hoy en día, se denomina eufemísticamente, de Defensa. No se trata de que el nuevo término sea más correcto, sino de que induce a hacer una valoración más positiva de lo designado (a nadie le gusta la guerra y lo que tenga que ver con ella, pero todos aceptan la necesidad de defender ciertos valores).

7. Caracterizaciones con carga emocional. Así, el protagonista de un hecho histórico puede ser caracterizado como pirata o terrorista y otro por hacer algo similar como héroe o luchador por la libertad. Muchas personas tachadas de terroristas en un país son héroes para otro (por ejemplo, los dirigentes de la Organización para la Liberación de Palestina eran héroes para muchos países árabes y terroristas para Israel o sus aliados) e incluso a veces en un mismo país el que era calificado de terrorista pasa a ser un héroe (por ejemplo, Nelson Mandela en Sudáfrica). Además muchos términos descalifican totalmente a una persona de forma prejuiciosa impidiendo cualquier paso a una valoración objetiva. Expresiones como: «Es un facha», o «un rojo» o eso «es una secta» pueden suponer una descalificación previa que

impida cualquier análisis de las mismas, usándose a veces precisamente para bloquear un posible acercamiento a otra persona o grupo de planteamientos distintos de los nuestros.

2.2. Conocimientos

1. En la selección de conocimientos también van implícitos valores y sistemas globales de pensamiento (por ejemplo: suele resaltarse las hazañas bélicas frente a los logros sociales de otro tipo con lo que se resalta el belicismo. O suele resaltarse la figura individual no las poblaciones, colaboradores de esa figura o las condiciones culturales y materiales en las que surge reforzándose el individualismo). Suele primarse en fenómenos sociales criterios de sensacionalismo. (Así, por ejemplo, estudiaremos las guerras de independencia de Italia lideradas por Garibaldi y olvidaremos el proceso hacia la autonomía e independencia de Hungría, mucho menos sangriento.) O no se analizan efectos a largo plazo. (Por ejemplo se habla de conquistas de un territorio por otro Estado olvidando que sólo sirvió para que pocos años después los invadidos, ya rehechos, expulsen a sus invasores).

2. Se fomenta el egocentrismo. La historia, la literatura, la filosofía o la ciencia es la de Occidente, olvidándose las de otros pueblos. Esto se observa, incluso en épocas como el medievo, en que Europa estaba muy por detrás en tecnología, salud o cultura comparada con las florecientes culturas asiáticas.

3. Se separan contenidos de sus conexiones con la realidad perdiendo significatividad. Por ejemplo, se estudia separadamente formas de energía y procesos de contaminación. O la historia no se suele conectar con la situación actual. O se da muchas veces una educación sexual reducida a fisiología de la reproducción.

4. Los conocimientos con carga valorativa suelen hacer la división en buenos (mi país, los que tienen mi régimen político o religión) y malos (los distintos a mí). Reforzando así visiones negativas, competitivas, patriotas y culpabilizadoras. De los catalogados como «malos» no se suele intentar un análisis del porqué de sus posturas, ni resaltar sus elementos positivos. De los catalogados como buenos no se realiza ningún tipo de crítica. (Por ejemplo, si

ensalzamos la filosofía de San Agustín olvidamos citar su machismo.)

5. Se olvida mencionar causas de un fenómeno. (Por ejemplo, se ensalza el genio militar de Napoleón olvidando que Napoleón contaba con más armas por el mayor desarrollo económico de Francia y con unos soldados más motivados al poseer ideales de la Revolución Francesa.)

6. Se presenta la ciencia como algo perfecto, acabado e incuestionable. No se comentan cosas como las paradojas de la lógica, los errores en las interpretaciones de los fenómenos físicos, las falsificaciones de la historia que han hecho los vencedores...

7. No existe crítica a las tradiciones heredadas en campos perfectamente cuestionables como las artes, o las disciplinas normativas en aspectos morales. (No se critica si es buena o mala una obra que ha sido catalogada como buena o aparecen incuestionables ciertos dogmas morales de los modelos culturales, políticos o religiosos.)

8. Se usan conceptos no definidos ni operativizados. (Por ejemplo, en cierto libro de texto se señala: «los numantinos decidieron incendiar la ciudad y morir así con honor como antes hiciera Sagunto». No se define por supuesto qué es eso del «honor», palabra asociada a muchas barbaridades como matar a la esposa por defender mi «honor».)

9. Se presuponen determinadas conexiones falsas que legitiman modelos de pensamiento. Por ejemplo, se identifica más Producto Interior Bruto con más calidad de vida o se mide la salud por el uso y consumo de servicios médicos. Hoy en día es evidente que el P.I.B. no mide la calidad de vida o la misma Organización Mundial de la Salud reconoce la necesidad de deshospitarizar y desmedicamentar la salud.

10. Por omisión se puede no trabajar ciertos contenidos, dejando que la persona sea formada por la televisión, juguetes, etc., medios cuya finalidad no es didáctica.

2.3. Espacios y agrupaciones

El modelo de disposición de sillas, agrupación de alumnos o disposición de paredes y demás elementos espaciales puede adaptarse a modelos distintos de enseñanza.

1. Un modelo de espacio que:

- Posea un mobiliario rígido (por ejemplo, mesas clavadas al suelo).
- Todas las mesas se orienten mirando al profesor.
- No se agrupen las personas en equipos de trabajo.
- Las aulas y espacios en general están cerradas a cal y canto y en horario no lectivo sólo abiertas a actividades programadas por la dirección del centro.

Está transmitiendo un modelo bancario:

- Un modelo de educación discursivo basado en el profesor que es el que sabe y por tanto la comunicación es sólo con él.
- Un modelo individualista. Los compañeros son personas junto a las que se está en el aula, pero no con las que se trabaja.
- Unos valores jerárquicos donde todos se supeditan al poder de uno (el profesor en el este caso), que es el único que decide.
- Unos modelos de pensamiento rígido: las cosas (en este caso la clase) son de una forma y no pueden ser de otra (es inútil proponer otro tipo de uso del espacio, decoración...). Y una moral heterónoma (impuesta desde fuera); son otros los que toman las decisiones.
- Desinterés por el centro y aula que es algo ajeno que pertenece al profesorado o la dirección.

2. Un modelo de espacio y agrupamiento que:

- Posea un mobiliario dinámico, que se pueda mover (y se mueva).

- Agrupamientos en equipos de trabajo.
- Responsabilidad y posibilidad de cuidar, decorar o cambiar el aula los alumnos.
- Las diferentes aulas, pasillos y espacios no estén cerrados a cal y canto al alumnado y puedan ser utilizados por los alumnos para actividades programadas por ellos (especialmente en horario no lectivo).

Está transmitiendo un modelo democrático:

- Un modelo de educación constructivista. El conocimiento es construido por los educandos. El profesor es un instrumento que ayuda en este proceso no el centro.
- Un modelo cooperativo. Los compañeros son personas con las que se coopera, se intercambian vivencias y conocimientos y en general con los cuales mutuamente nos ayudamos a construir el conocimiento.
- Unos valores democráticos. Todos participan en la gestión (desde el decorado de la clase hasta el trabajo conjunto). Cuando es necesario se puede recurrir a los conocimientos o madurez general del profesor sin que eso signifique supeditarse al mismo.
- Unos modelos de pensamiento dinámico y creativo: las cosas varían, cambian. Y una moral autónoma (desde el propio individuo); nosotros debemos responsabilizarnos en esos cambios de forma democrática y constructiva.
- Interés por el centro y aula (es algo nuestro).

3. El espacio también tiene otros usos significativos:

- Se puede primar por cercanía al profesor a los alumnos más estudiosos (primando una educación competitiva) o a los alumnos más disruptivos (reforzando la idea del control externo en vez de interno).

- Pueden primarse el uso de espacios de forma creativa (por ejemplo, hacer en la biblioteca actividades de animación a la lectura), desarrollando la creatividad y el interés por el espacio escolar.

- Puede separar completamente espacios de profesorado y de alumnado o intentar una integración desde espacios distintos de los que se imparten clases (ejemplo: el patio, el bar...).

2.4. Organización

La organización del aprendizaje y el funcionamiento general del centro pueden transmitir determinados valores:

1. La organización basada en:

- El profesor es quien enseña, los demás escuchan, el profesor da la información.

- El centro o el profesorado es quien decide.

Está transmitiendo un modelo bancario (similares valores a los que vimos en el punto anterior que podía transmitir la organización espacial).

2. La organización basada en:

- Los alumnos son quienes buscan, elaboran e intercambian información (buscando en textos, bibliotecas o vivenciando en dinámicas grupales).

- El profesor dinamiza el proceso educativo, no es quien toma todas las decisiones.

- La comunidad educativa; especialmente el alumnado participa en la elaboración de las decisiones y su puesta en marcha (decidiendo en asambleas o mediante delegación en representantes).

Está transmitiendo un modelo democrático (similar también al del punto anterior). Está

3. Así mismo:

- Se pueden primar en la organización los trabajos en equipo o la decisión individual. (Por ejemplo, ciertos órganos unipersonales como la jefatura de estudios pueden ser básicamente personas que deciden cosas o personas que organizan la decisión global sobre ciertos temas.) El primer modelo reforzará una visión democrática, el segundo, una bancaria.

- Se puede organizar el trabajo de modo que los alumnos sean quienes trabajen autónomamente. De este modo, se fomenta la autorresponsabilidad.

- Puede existir desconexión entre las disciplinas (enseñando a parcelar la realidad) o globalidad (reforzando visiones multidisciplinares y menos dogmáticas).

2.5. Relaciones, valores, normas

1. Las normas pueden surgir por imposición jerárquica de la dirección o el profesorado, elegidas por votación, realizadas mediante consenso. El primer método supone transmitir concepciones no democráticas (no todos son iguales en la decisión) y una moral heterónoma (se impone desde fuera); el último implica una noción democrática (todos participan en la decisión), un desarrollo del razonamiento moral autónomo (las decisiones no son algo impuesto, sino algo en lo que uno se tiene que implicar, valorando pros y contras y responsabilizándose de su cumplimiento). Lógicamente, el grado de desobediencia a las normas que uno impone es mucho menor que el grado de desobediencia a las normas que otros le imponen.

2. Las normas pueden ser mantenidas por presiones externas del profesorado (miedo a castigos, miedo a ser ridiculizado) o por autoconvencimiento y defensa de las mismas por toda la comunidad escolar. El segundo modelo permite generalizar a diversas situaciones una conducta, el primer modelo sólo es eficaz cuando está delante el elemento represor (el profesor que castigue o ridiculice), y desaparecen cuando se considera baja la posibilidad de ser descubierto y sancionado.

3. Un análisis de para qué sirven las normas puede revelarnos que normas

como el permanecer mucho tiempo callado y escuchando, no hablar o subir en fila no son necesarios para el buen funcionamiento del centro. (Probablemente subir sin entrar en fila no suponga mayor distorsión o poder preguntar a los compañeros en voz baja no perturbe el desarrollo de una clase.)

4. Podemos descubrir que ciertas clases son incoherentes con los objetivos del centro. (Por ejemplo: en cierto colegio uno de los objetivos primarios definidos en su Proyecto Educativo es la evitación del sexismo, mientras a muchos alumnos en clase de religión les comentan que la mujer debe supeditarse al varón, llevar velo o no conducir coches.)

5. El trato y relación puede marcar distanciamiento (por ejemplo, tratar de «tú» o de «usted» a los profesores), falta de autoridad (tratar como a un «colega» al profesor) o señalar una relación a la vez de respeto y cercanía.

6. Se pueden desarrollar valores como la cooperación o la tolerancia o primar antivalores como la competición y el prejuicio (por ejemplo, primando actividades competitivas y enfocando las notas escolares como una competición).

2.6. Actitudes y conductas personales

Uno de los principales modos de transmitir valores y actitudes es desde las propias actitudes del docente:

1. Mi actitud personal, mi forma de actuar está mostrando modelos de comportamiento:

-Si llego aseado y limpio estoy transmitiendo el valor de la limpieza.

-Si soy ordenado en mis papeles, en la forma de hablar transmito el valor del orden.

-Si me preparo las clases y se nota que no improviso, enseño la eficacia de preparar bien las cosas y trabajar previamente.

2. Mi relación con los demás:

-¿Impongo, negocio o coordino una toma de decisiones?

-¿Tengo una actitud lejana o cercana?

-¿Doy mi opinión sobre un tema como si fuera la única existente, señalo que esa opinión es sólo «mí» opinión o intento recoger todas las opiniones?

3. Soy coherente:

-Si hablo de respetar a los demás pero no respeto, si mis gestos no verbales transmiten que lo que digo es mentira o si hablo de solidaridad con el tercer mundo pero llevo objetos de lujo, estoy siendo incoherente y el mensaje no verbal se impondrá al verbal impidiendo el aprendizaje de los valores positivo.

A continuación ofrecemos estas ideas en forma de cuestionario:

3. GUÍA PARA EL ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM OCULTO

3.1. Análisis del lenguaje verbal y de imágenes

1. ¿Qué contenidos sexistas o racistas transmitimos con nuestras expresiones, palabras o imágenes?

2. ¿Qué imagen damos de las personas que son de raza no blanca, sexo femenino, no occidentales, no urbanas, de clase social baja, sin religión o con religión distinta de las cristianas? ¿Se transmite una desvalorización de estas personas?

3. ¿Se intenta comprender otros modelos de pensamiento y lenguaje?

4. ¿Se operativizan todos los términos usados o se usan términos no operativizados? ¿Qué valores fomentan la ambigüedad de ciertos términos? ¿Se transmite la necesidad de operativizar todos los términos?

5. ¿Se produce alguno de los fenómenos de exclusión, desplazamiento lingüístico? ¿Se usan términos que han sustituido a otros o términos que hayan perdido o cambiado su significado? ¿Qué valores se inculcan con estos giros lingüísticos?

6. ¿Se introducen términos con carga emocional? ¿Se lanzan términos sin analizar el porqué de esa carga emocional? ¿Qué otros términos más neutros se pueden usar?

7. ¿Qué otros valores transmitimos con nuestro lenguaje? ¿Son valores acordes con la transversalidad?

3.2. Conocimientos

1. ¿La historia, filosofía, literatura, geografía que estudiamos son las de todas las culturas e ideologías o la de nuestro país y del bloque occidental? ¿Se prima una visión mundialista de las mismas o una visión localista?

2. Cuando analizamos fenómenos sociales, ¿analizamos su repercusión real y a largo plazo o a corto plazo y con criterios de sensacionalismo? ¿Se estudian los logros sociales o las hazañas bélicas? ¿Se analizan hechos globales e interrelaciones o fenómenos puntuales? ¿Se da una visión basada en individuos o en colectividades?

3. ¿Se relaciona lo estudiado con la realidad actual?

4. ¿Intentamos comprender a todos los actores sociales? ¿Vemos todas las perspectivas? ¿Estereotipamos a los actores sociales en buenos y malos o intentamos un análisis de aspectos positivos y negativos de todos? ¿Solemos comentar en los conflictos como normalmente nadie tiene la verdad absoluta ni el error absoluto?

5. Presentamos las ciencias, los juicios estéticos sobre arte o las interpretaciones de la historia como algo absoluto? ¿Mostramos los cambios de opinión de los expertos, errores de los análisis más científicos, las limitaciones del conocimiento o las manipulaciones de la verdad que han existido? ¿Mostramos los límites del conocimiento?

6. ¿Están contenidos todos los temas transversales? ¿Qué valores se están primando?

3.3. Espacios y agrupaciones

1. ¿Usamos un mobiliario rígido o flexible y adaptable a diversas situaciones?

2. ¿Primamos las agrupaciones basadas en la interacción con el profesor o en interacciones entre alumnos?

3. ¿Qué posibilidades existen de usos del centro y sus espacios fuera de las actividades lectivas? ¿Se podría aprovechar mejor el espacio en horario no lectivo?

4. ¿Se aprovecha de forma creativa los espacios? ¿Existen espacios infrautilizados o saturados?

5. ¿Toda la comunidad educativa y especialmente el alumnado se responsabiliza del uso, cuidado o decoración del espacio?

6. ¿Cómo es la colocación de los alumnos en el aula, libre o impuesta? ¿Quién está en una posición o en otra? ¿Cuál es la cercanía o lejanía de cada persona al profesor y a grupos distintos (por ejemplo, de otro sexo)? ¿Varía de una actividad a otra? ¿Qué estamos marcando con una distribución espacial determinada?

7. ¿Qué otros valores transmitimos con nuestro uso del espacio y las agrupaciones usadas?

3.4. Organización

1. ¿El conocimiento es algo que imparte el profesor o es algo que buscan, construyen y se transmiten unos a otros los alumnos?

2. La organización, ¿se basa en trabajo individual o es cooperativa? ¿Existe un trabajo del alumno autónomo o siempre supervisado por el

profesor?

3. ¿Participa toda la comunidad educativa en el diseño, puesta en práctica y evaluación de los objetivos del centro? ¿Quién decide sobre los currículos de cada alumno?

4. ¿Se conocen bien los objetivos educativos por toda la comunidad educativa? ¿Se dispuso de los medios necesarios (reuniones, informaciones, tiempos) para que se enteraran todos?

5. ¿Existe coherencia o incoherencia en la organización del trabajo desde diversas disciplinas o personas de la comunidad educativa?

6. ¿Qué otros valores, actitudes y conductas transmitimos con la organización? ¿Es coherente o incoherente con los propuestos desde la transversalidad?

3.5. Relaciones, valores y normas

1. ¿Participa toda la comunidad educativa en el diseño y mantenimiento de las normas? ¿Cómo se alcanza el acuerdo sobre las mismas por imposición, votación o consenso?

2. ¿Qué medios se utilizan para el mantenimiento de las normas? ¿Castigo? ¿Presión grupal? ¿Autorresponsabilidad?

3. ¿Para qué sirve cada norma? ¿Podría ser de otro modo o incluso lo es en otros sitios? ¿Qué valores reforzaría el cambiar una norma?

4. ¿Qué valores, actitudes y conductas se priman desde el centro? ¿Son valores cooperativos y solidarios o competitivos? ¿Son coherentes con la transversalidad?

5. ¿Existe coherencia entre toda la comunidad educativa?

6. ¿Cómo es la relación y la comunicación entre miembros diversos de la comunidad educativa? ¿Qué conflictos existen? ¿Qué mecanismos se usan

para la regulación de los conflictos?

Una última reflexión. Cuando analicemos el currículum oculto y los valores transmitidos por diversos medios (nuestra forma de dar clase, los textos...), buscaremos el aporte de valores positivos (la cooperación, el no sexismo...). Esto no significa que pretendamos censurar lo «políticamente incorrecto». Todo lo contrario, lo que pretendemos es que frente a la masa de contravalores, que conozcan también valores positivos. A una niña que en casa vea que su madre es la que plancha o cocina, que en televisión ve que «la chica» es rescatada por «el bueno», que con sus amigas juega siempre a cocinitas, es necesario que al menos en la escuela vea que hay hombres que planchan y mujeres que protagonizan aventuras para compensar los valores sexistas de otros medios.

15. CAMBIOS NECESARIOS PARA UNA EDUCACIÓN EN VALORES

1. CAMBIOS DE ROLES

1.1. Profesorado

- El profesorado no es principalmente un dador de información, sino quien orienta hacia la búsqueda de información de modo que:

- Se acceda a toda la información. Por ejemplo, en el tema de la paz se conozcan las posiciones desde los grupos militaristas hasta los que defienden una Defensa Popular No-violenta y se vean y lean no sólo las películas o libros habituales de corte belicistas, sino también películas o textos que muestren los logros de la no-violencia.

- Se conozca cómo y dónde puede encontrarse la información (en qué libros, qué bibliotecas, qué instituciones) preferentemente a ser el que trae la información de modo que la persona pueda ser autónoma en su proceso formativo.

- Se realice un análisis objetivo y no orientado por prejuicios o dogmas previos de la misma.

- El profesorado problematice al alumnado. Les muestre inconsistencias o necesidades de cambios personales a su alumnado. Por ejemplo, que pese a decir que no son sexistas, en casa no comparten tareas por igual hermanas y hermanos. O cómo Occidente en general y ellos en particular, con su nivel de consumo, están causando la muerte de miles de personas en el Tercer Mundo.

- El profesorado dinamice los procesos de vivenciación/problematización, reflexión y actuación motivando, proponiendo dinámicas, ordenando el análisis de la información o los procesos de actuación...

1.2. Alumnado

- Se implique en todas las decisiones del centro.
- Participe en la elaboración (de normas, de diseños de aprendizaje, de actividades).
- Se implique en la preparación y puesta en práctica. (Por ejemplo: recopilación de materiales, explicación de contenidos a sus compañeros...)
- Vele por el cumplimiento correcto de lo acordado (autorresponsabilidad, autodisciplina, vele de forma no coercitiva por el cumplimiento de sus compañeros...).
- Participe en la evaluación (se fomente la autoevaluación o la evaluación entre compañeros).
- Se corresponsabilice del aprendizaje de sus compañeros. (Por ejemplo, en programas de aprendizaje cooperativo.)
- Sea consciente y responsable de su propia educación:
 - Consciencia de su desarrollo.
 - Consciencia de sus progresos y corresponsable del proceso evaluador.
 - Responsable de la búsqueda y elaboración de actividades e informaciones.
 - Responsable del centro y materiales.
 - Comprometido con niveles de realización y mejoría personal. (Por ejemplo, en programas de compromiso de nota.)
- Desarrollen una actitud crítica constructiva frente a prejuicios o el grupo de iguales que les lleve a oponerse a conductas disruptivas.

2. INTEGRACIÓN DEL ENTORNO

2.1. Grupo de iguales

- Se debe dar un aprendizaje que tenga en cuenta la importancia del grupo de iguales para los procesos formativos. Usándolo para reforzar conductas y actitudes tanto dentro como fuera del espacio escolar.
- Se debe dotar de las habilidades básicas para no ser influido negativamente por el grupo de iguales, siendo una persona con la madurez, autoestima y formación afectiva que permita desobedecer a las conductas disruptivas.

2.2. Familia

- Implicar a las familias en el colegio:
 - Participación en la toma de decisiones.
 - Participación en actividades (integrarse en talleres, excursiones; aprovechar sus recursos o habilidades específicas).
- Corresponsabilidad en la educación:
 - Intercambio de información (entrevistas, hojas informativas).
 - Actividades en casa que refuercen los aprendizajes.
 - Formación de padres (Escuela de Padres).

2.3. Entorno amplio

- Análisis y utilización de recursos del barrio y preparación escolar frente a ellos.
 - Servicios (sanitarios, educativos, de tiempo libre...).
 - Cooperación con otras asociaciones.
 - Análisis de modelos culturales. Estrategias educativas ante modelos

culturales.

-Análisis geográfico. Uso del barrio en la educación.

-Análisis de la población: demografía, situación económica, personas significativas que podrían ser útiles a la educación.

- Análisis de problemas del entorno (ejemplos: ruidos, contaminación, violencia, droga, falta de espacios libres); dotación al alumnado de recursos para encarar los problemas del entorno e intervención social (petición a autoridades, intervención directa con el alumnado...).

- Análisis de los medios de formación de actitudes (televisión, juguetes, libros, videojuegos...). Aprovechamiento con fines didácticos y preparación de toda la comunidad educativa para hacer frente a las actitudes negativas que puedan promover.

3. ORGANIZACIÓN DEL APRENDIZAJE DE AULA

3.1. Materiales y contenidos

- Análisis y selección del conocimiento:

- Análisis de la utilidad real del contenido (será útil, se recordará, se quedará desfasado).

- Análisis de la utilidad de materiales. (Qué aspectos cubren: vivenciación, aporte de información, ideas para desarrollar conductas...)

- Análisis de valores no explícitos. (Sexismo, racismo o apología de la violencia son frecuentes en textos escolares.)

- Valorar los fenómenos por su repercusión real. (Frecuentemente se utiliza más tiempo en explicar una guerra que supuso un mero redondeo de fronteras que procesos sociales como el advenimiento pacífico de la democracia en un país.)

- Selección de aprendizajes significativos.
- Mostrar la significatividad de ciertos contenidos de aprendizaje. Enseñando cómo se relacionan con procesos actuales que les interesan.

3.2. Organización del aprendizaje

Coherente con los valores propugnados:

- Cooperativa en vez de competitiva (ejemplo: programas de aprendizaje cooperativo).
- Socializadora (entre todos se socialice el conocimiento y se produzca ayuda).
- Activa y tendente a desarrollar la autonomía (el alumno aprenda dónde y cómo seguir aprendiendo).
- Constructiva (el alumno construya su propio conocimiento).
- Que fomente la responsabilidad: el autoaprendizaje, la autoevaluación el cuidado de los recursos educativos... (ejemplo: modelos de compromiso de notas).

3.3. Uso de espacios y recursos

- Distribución espacial adecuada a una educación constructivista y no meramente de recepción pasiva. Distribución en equipos o círculos más que todos mirando al profesor.

4. ORGANIZACIÓN DEL CENTRO

4.1. Organización de la comunidad educativa

- Organización participativa que integre a toda la comunidad escolar.
- Trabajo en equipos frente a la decisión individual.

- Aprendizaje por parte de la comunidad educativa que le capacite a trabajar en equipo.

4.2. Toma de decisiones

- Implicación de toda la comunidad.
- Implicación en la puesta en marcha y evaluación de propuestas de funcionamiento.
- Implicación en los criterios y puesta en práctica de disciplina.
- Órganos de dirección coordinando la decisión más que decidiendo.

4.3. Espacios

- Diseño adaptado al modelo educativo propuesto (mobiliario móvil, espacios que se agrupen o se separen...).
- Abierto a su uso por la comunidad educativa.

4.4. Diseño del curriculum

- Seguimiento de cada alumno desde su inicio al final.
- Participación del alumnado y sus padres como corresponsables del aprendizaje.
- Definición y evaluación clara del análisis de la transversalidad.
- Continua referencia a la utilidad y significatividad de aprendizajes.
- Análisis de la resistencia a la extinción u olvido de aprendizajes.

4.5. Evaluación

- Evaluar no debe ser asignar notas, juzgar o clasificar en sabe más o menos, debe ser una constatación de qué falta por aprender para trabajarlo y

de lo ya aprendido.

(Ver capítulo dedicado a evaluación.)

- Corresponsabilidad en la evaluación.

16. CÓMO INTEGRAR LOS VALORES EN LAS DIVERSAS MATERIAS

Los valores deben ser algo que forme parte consciente de toda nuestra praxis educativa. Muchos profesionales suelen enfrentarse a una disyuntiva: «o doy valores o doy los contenidos propios de mi asignatura», especialmente en áreas científicas, matemáticas o lingüísticas. Sin negar que hay asignaturas que facilitan más ciertas formas de transmisión de valores, la educación en valores debe ser considerada como un proceso amplio que incluye, no sólo saber conceptos, sino también desarrollar unas habilidades y hábitos conductuales, unas actitudes o unos modelos de organización escolar. Toda asignatura tiene múltiples posibilidades de educar en valores.

1. EJERCICIO 6

Antes de pasar al análisis de las mismas, reflexionemos a partir de una serie de posibles actividades.

1. Leer el texto: «Un largo desfile» del capítulo «Análisis de realidades globales». ¿En qué materias sería utilizable? ¿Qué utilidad puede tener tanto a nivel de facilitar contenidos, como de motivar al aprendizaje?

2. Leer el texto «El jardín de la esfinge» (Fuente: BERLOQUIN, PIERRE [1981] «Le jardin du sphinx»). Intentar resolver el problema (nota: he usado un problema para adultos para que el lector que lo desee intente resolverlo y no le resulte trivial y vivencie así en su propia piel un problema. Si no lo resuelve, no se preocupe, ya aviso que es difícil, aunque debo señalar que alguna de las soluciones dadas, más que cálculos requiere ideas brillantes).

EL JARDÍN DE LA ESFINGE

Problema: Debe introducirse en el desierto y poner un banderín a 4 jornadas de marcha. Puede llevar a los compañeros que desee. No existen problemas de transporte de equipo o comida. La única limitación es que cada persona puede llevar únicamente el agua que bebe una persona en 5 jornadas. ¿Cuál

es el número mínimo de jornadas de agua y acompañantes a llevar?

Solución 1. Necesita 3 compañeros con agua para 20 jornadas.

Al final del primer día tenemos 16 jornadas/agua. Una persona regresa con agua para una jornada y el resto sigue con 15 jornadas/agua.

Al final del segundo día quedan 12 jornadas/agua. Una persona regresa con 2 jornadas/agua y el resto continúa con las 10 restantes.

Al final del tercer día quedan 8 jornadas/agua. El último compañero regresa con 3 y usted continúa con 5 jornadas/agua que dan justo para adentrarse un día más, plantar el banderín y volver en 4 jornadas.

Esta es una solución pero no la óptima.

Solución 2. Necesita 1 persona y 14 jornadas/agua (haciendo viajes de ida y vuelta y dejando depósitos intermedios).

Parta con agua para 5 jornadas deje 3 después de marchar un día y vuelta.

Parta otra vez con 5 jornadas/agua. Recoja 1 al cabo de un día. Y deposite dos al marchar otro día y vuelta.

Parta con agua para 4 jornadas y recoja 1 jornada/agua en cada depósito. Esto alcanza para llegar al banderín y volver.

Una solución bastante buena, pero aún hay más.

Solución 3 1 persona y 11,5 jornadas/agua) (fraccionando en medias jornadas el viaje.

Llamaremos A al punto a $1/4$ de día de la salida y B al punto a 1 días.

Parta con agua para 5 días. Deje $4 \frac{1}{2}$ jornadas/agua en A y regrese.

Parta de nuevo con 5 jornadas/agua. Coja $1/4$ en A llega hasta B y

deje $2 \frac{1}{2}$ en B y regrese usando al pasar por A $\frac{1}{4}$.

Parta por última vez con $1 \frac{1}{2}$ jornadas/agua. Recoja $3 \frac{3}{4}$ en A y luego $1 \frac{1}{4}$ en B llegue a plantar el banderín y vuelva recogiendo el agua que queda $1 \frac{1}{4}$ en B y $\frac{1}{4}$ en A.

Si llegó hasta esta solución debo descubrirme ante su capacidad de resolver problemas.

No obstante aún hay más soluciones. Son soluciones que no requieren cálculos sino ideas brillantes.

Solución 4. Agua para $9 \frac{1}{2}$ jornadas y un acompañante.

Parta con agua para 5 jornadas y un acompañante con $4 \frac{1}{2}$. Al cabo de $1 \frac{1}{2}$ días su acompañante renuncia a la vida, usted deja $1 \frac{1}{2}$ jornadas de agua en ese punto y parte con las 5 restantes que le permiten llegar a poner el banderín y regresar recogiendo el agua dejada en ese punto.

Solución 5. 4 jornadas/agua y ningún acompañante.

Parta con agua para 4 jornadas. Plante el banderín y entone el «adiós a la vida».

Una vez resuelto el problema matemático. ¿Qué valores nos permitiría trabajar? ¿Con qué dimensiones de las que se debe trabajar se relacionaría? ¿Tiene alguna relación con temas como el prejuicio (racial, sexual u otros)?

3. Leer los siguientes textos:

CERTAMEN HOMERO/HESÍODO

(Adaptado de HESÍODO [1978] Obras y fragmentos. Madrid. Gredos.)

El rey Panedes les mandó a Homero y Hesíodo que recitaran sus mejores poemas. Así pues, dijo primero Hesíodo:

«Al surgir las Pleyades descendientes de Atlas, empieza la siega; y la labranza cuando se oculten. Desde ese momento están escondidas durante cuarenta noches y cuarenta días y de nuevo al completarse el año empiezan a aparecer cuando se afila la hoz.

Esta es la ley de los campos para quienes viven cerca del mar y para quienes en frondosos valles, lejos del ondulado Ponto habitan ricos lugares. Siembra desnudo, ara desnudo y siega desnudo cuando a cada cosa le llegue su momento».

Después de él, Homero:

«Entonces se colocaron en torno a los dos Ayantes poderosas falanges a las que ni siquiera Ares hubiera despreciado, de haber tomado parte, ni tampoco Atenea incitadora de ejércitos. En efecto, los tenidos por mejores aguardaban a los troyanos y al divino Héctor apretando lanza con lanza y escudo con sólido escudo. El escudo se oponía al escudo, el casco al casco y al hombre el hombre; tocaban los cascos de crines de caballo con brillantes crestones al inclinar sus cabezas. ¡Tan apiñados cargaron unos contra otros!

El funesto combate se erizó de largas lanzas que tenían para traspasar el cuerpo. Cegaba sus ojos el bronceo resplandor de los relucientes yelmos de las recién pulidas corazas y de los brillantes escudos al acometerse. ¡Sería de arrostrado corazón quien entonces se alegrase viendo el combate y no se acongojara!».

Admiraron entonces a Homero los griegos y aplaudían pensando que los versos habían sobrepasado lo exigido y pedían que se le otorgara la victoria. Pero el rey dio la corona a Hesíodo alegando que era justo que venciera el que invita a la agricultura y la paz, no el que describía combates y matanzas.

L IS ÍST RATA

Fuente: Colectivo Noviolencia y Educación.

Escena A (Lisístrata, Cleónica y otras mujeres)

LISÍSTRATA: Voy a hablar ya, porque el plan no debe quedar oculto. Nosotras mujeres, si vamos a forzar a los hombres a hacer la paz, debemos abstenernos...

CLEÓNICA: ¿De qué? Dínoslo.

LISÍSTRATA: ¿Vais a hacerlo?

CLEÓNICA: Lo haremos aunque tengamos que morimos.

LISÍSTRATA: Pues bien, debemos abstenemos del cipote.

Escena B (Prítanis y heraldo espartano)

HERALDO: ¿Dónde está el Consejo de Ancianos de Atenas? Quiero comunicaros noticias.

PRÍTANIS: ¿Quién eres?

HERALDO: Soy un heraldo joven, por los Dioses, y he venido de Esparta para tratar la reconciliación...

PRÍTANIS: ¿Por qué te das la vuelta? ¿Por qué te cubres con la clámide? ¿Te ha salido algún bubón en la ingle del viaje?... Estás en erección, delante de hombre... Anda dime la verdad, que estoy enterado. ¿Cómo están las cosas en Lacedemonia?

HERALDO: Toda Lacedemonia está bien derecha y los aliados todos en erección; tenemos necesidad de las mujeres... Empezó, me parece Lampitó, y luego las demás mujeres de Esparta, todas a la vez como si salieran de la misma raya, nos han puesto a los hombres a distancia de sus clavijas.

PRÍTANIS: ¿Y cómo estáis?

HERALDO: Lo pasamos mal. Vamos por la ciudad encogidos,

como llevando una lámpara.

Y las mujeres no nos dejan ni tocarles el milto mientras todos, de acuerdo, no hagamos la paz en Grecia.

PRÍTANIS: Esta es una conjuración general de las mujeres, ahora me doy cuenta. Bien, di que nos envíen lo más deprisa posible embajadores plenipotenciarios para tratar la paz. Yo voy a pedir al Consejo de Ancianos que escoja otros embajadores de aquí: les enseñaré este pene mío.

¿En qué asignaturas podríamos trabajar estos textos? ¿Qué valores introducen? ¿Qué actividades se ocurren para profundizar en esos valores en los diversos niveles a trabajar? ¿Qué ventajas tiene el trabajar los valores desde textos como éstos? ¿Qué relación pueden tener estos textos con fenómenos actuales como el auge de la objeción de conciencia o el movimiento antimilitarista? ¿Qué películas, libros o juguetes usamos; los que hacen apología de la paz y la regulación de conflictos pacíficas?

4. Leer el texto:

ALGUNOS EJEMPLOS DE RESISTENCIAS NO-VIOLENTAS

La no-violencia ha sido un método de resistencia ampliamente utilizado y con importantes éxitos en su haber. Lamentablemente, los libros de historia (desde la más remota antigüedad hasta hoy y desde los estudios universitarios a los libros de texto) la han ignorado. Si un país consigue su independencia tras una sangrienta guerra eso es noticia de primera plana en los periódicos durante mucho tiempo y luego en los textos de historia; si consigue lo mismo con una lucha no-violenta que no derrama una gota de sangre no es noticiable. Los historiadores tradicionalmente, prefirieron explayarse hablando de una guerra que supuso mucha muerte y destrucción y al final un simple redondeo de fronteras, a hablar de movimientos sociales que lograron mejoras significativas y resistir a la injusticia (incluyendo la invasión de ejércitos extranjeros).

Sin el mínimo ánimo de exhaustividad aquí ofrecemos algunos ejemplos de lo logrado con la no-violencia:

1. Independencia de potencias extranjeras

-De todos es conocida la rebelión no-violenta de la India y su principal impulsor: Gandhi.

Gandhi, primero en Sudáfrica y luego en la India, luchó de forma no-violenta por los derechos de sus correligionarios. Sus armas fueron la desobediencia a la injusticia y la petición de justicia. Gandhi quema documentos de identidad obligatorios, recoge sal del mar sin pagar el impuesto a los ingleses, boicotea sus productos y en general desobedece sus leyes y órdenes y «grita contra la injusticia». Aunque la historia intenta presentar a los ingleses como unos caballeros (y se olvida de los sudafricanos o que la lucha de Gandhi incluía también la lucha contra sus compatriotas que marginaban a las castas más bajas), lo cierto es que la realidad es distinta. Los ingleses llegaron a matar incluso a miles de hindúes y por supuesto encarcelar a Gandhi y sus seguidores en numerosas ocasiones. Lo mismo hicieron en Sudáfrica (son los mismos que mantuvieron un régimen racista) y los hindúes (budistas y mahometanos) criticaron muchas veces a Gandhi (un integrista religioso llegó a matarle). Los resultados, no obstante, fueron tan espectaculares que no se han podido ocultar. Ya en Sudáfrica consiguió importantes derechos civiles para los asiáticos. En la India «la perla de la corona inglesa», Gandhi consigue la independencia. También consigue la aceptación de muchos derechos de las castas más bajas, especialmente los «intocables», por parte de las castas dominantes. Consigue frenar en varios momentos la hostilidad entre budistas y musulmanes. Es de destacar que su mayor huelga de hambre no fue contra los ingleses, sino contra la violencia de sus propios compatriotas, negándose a tomar alimentos hasta que los líderes de ambos bandos le prometieron cesar las hostilidades.

-En Hungría entre 1849 y 1867 se estableció una lucha no-violenta para lograr su autonomía frente a Austria. Ésta había suprimido el parlamento húngaro, quiso imponer un sistema de educación y obligar a la realización de un servicio militar. La respuesta húngara fue negarse a cooperar con los proyectos austríacos: no aceptar cargos en la administración, boicotear el parlamento austríaco, negarse a pagar impuestos, negarse a participar en los ejércitos, boicot a los productos de Austria... Al final de largas tensiones, el emperador tuvo que reabrir el parlamento húngaro dotándolo de poderes para legislar en su territorio, amnistiar a presos políticos y anular el decreto de movilización en Hungría entre otras acciones.

2. Caída de tiranos

Numerosos dictadores de toda orientación política han sido derrocados por la desobediencia de su pueblo contra la injusticia.

-El dictador Martínez de El Salvador, en 1944 acababa de sofocar un intento de rebelión del ejército. No obstante, el pueblo, encabezado por los estudiantes, empezó una huelga general, manifestaciones, boicots a cines o a la lotería nacional, negativa a pagar impuestos, cierre de instituciones tan dispares como bancos, iglesias o almacenes, manifestaciones ante el propio palacio nacional... Y poco después el dictador tuvo que huir al extranjero.

-En el mismo año, Jorge Ubico, en Guatemala, se enfrentó a los estudiantes que reclamaban mejoras en la universidad. Los soldados dispararon sus ametralladoras contra estudiantes desarmados. Cuando los profesores se solidarizaron, varios fueron encarcelados. La reacción del pueblo fue cerrar establecimientos, huelgas y concentraciones. Ubico intentaría la violencia desde fuertes multas a establecimientos que cerraran hasta ordenar cargar a sus soldados contra una concentración de mujeres (en la que se supone murieron 70). Pese a ello no pudo hacer nada y tuvo que abandonar el país.

-En 1978, en Bolivia, el general Bancer se enfrenta a una huelga de hambre de 4 mujeres por conseguir la libertad de sus maridos y otros presos políticos, además de otra serie de cambios legales. Poco a poco aumenta el número de huelguistas así como la solidaridad con los mismos en diversas instituciones y medios de comunicación. Pese al uso de fuerza o acusaciones de que era una maniobra comunista, Bancer abandona 6 meses después el poder.

-En 1983, en Uruguay, el Servicio Paz y Justicia (SERPAJ) inicia un ayuno para protestar contra la tortura de varios estudiantes. El gobierno intenta una represión policial y declara ilegal a SERPAJ. Pese a ello, el pueblo sale a la calle con huelgas, caceroladas y la más grande manifestación que conoció Uruguay: 500.000 personas en una población de 3.000.000 (un sexto del país). Estas acciones serían decisivas para abrir un proceso de democratización en el país y el resurgimiento de derechos civiles.

-Recientemente muchos regímenes comunistas han caído enfrentados a una población que no los quiere. El primero fue el polaco enfrentado al sindicato Solidaridad. Pese al autogolpe de Estado del general Jaruzelski, la presión popular llevará a la caída del régimen comunista y la subida al poder del líder del sindicato.

3. Obtención de derechos civiles

En múltiples ocasiones la no-violencia ha sido usada para conseguir o mantener unos derechos fundamentales especialmente de minorías raciales, políticas u otras y de trabajadores en sus reivindicaciones sindicales; destacaremos un par de ellas.

-Luther King empezó organizando un boicot a autobuses de Montgomery (Alabama) en que los negros debían ceder el sitio a los blancos. Al boicot se unió la denuncia (en 1963, 200.000 manifestantes negros y blancos marchan sobre Washington) y la búsqueda del apoyo (de los blancos, del papa Pablo VI...). La policía realizó brutales represiones y el Ku Kus Klan realizó delincuencia

(desde quemar casas de negros hasta disparar contra ellos). Pese a ello, King insiste en no tener miedo y no usar la violencia consiguiendo derechos civiles para los negros, y no sólo eso, sino que muchos blancos se solidarizaron (cosa que no consiguieron los Panteras Negras u otros movimientos negros violentos) y consiguió que muchos negros dejaran de agachar la cabeza. En su lucha siempre rechazó «tanto la insurrección armada como las súplicas inútiles».

-César Chaves, sindicalista mexicano, consiguió fundar un sindicato y sus huelgas llevaron a importantes mejoras de los derechos de los trabajadores «chicanos». Los patrones contrataron esquiroles, mandaron matones o intentaron introducir sindicatos «amarillos» (controlados por la patronal). El propio presidente de EE.UU., Cárter, apareció en la televisión comiendo uvas de las que boicoteaban los huelguistas. La campaña incluyó el apoyo de compradores que boicotearon la compra de productos, incluso los compradores europeos. También reseñemos que su mayor huelga de hambre (25 días), se produjo contra sus compañeros, que querían responder con violencia a las provocaciones de los matones, en un momento en que mucha gente empezaba a perder la paciencia.

4. Resistencias ante regímenes tiránicos

La no-violencia ha intentado ser presentada por sus adversarios como algo que sólo funcionará ante adversarios buenos y caritativos como la India en época de Gandhi «nada podría ante tiranos como Hitler capaces de llevarse a todos al campo de concentración». Ni es cierto que los ingleses fueran tan caballerosos (llegaron a ametrallar a cientos de manifestantes indefensos) ni que los tiranos no hayan tenido que vérselas con la no-violencia.

-En 1940 Alemania invade Dinamarca sin apenas resistencia. En 1941 comienza la resistencia desde el ostracismo al boicot y el sabotaje con medidas a veces ingeniosas como boicotear orquestas de música alemanas cantando canciones nacionalistas. Cuando la

Wertmach decide que los judíos lleven la estrella de David para identificarlos, la población, incluido el rey Cristian X, decide ponerse la estrella haciendo ineficaz este acto, y la población les ayuda a cruzar a Suecia. Es tal el clima que los alemanes para deportar a los judíos no confían en sus propias tropas con lo que traen tropas especiales de Alemania que sólo consiguen trasladar a 425 judíos, un 5% de la población que fue deportada a Tcheresienstadt; un campo especialmente benigno donde deportaban a las personalidades judías que no podían eliminar.

-En Noruega, en 1942, el Gobierno, títere de Quisling, obligó a los profesores y alumnos a agruparse en una asociación fascista e impartir un programa de estudios pro-fascista. El profesorado se negó. El 90% escribió renunciando al puesto, 200.000 padres escribieron protestando al Ministerio. Las escuelas fueron cerradas durante un mes y los principales dirigentes encarcelados y deportados al norte del país. Pese a ello, el profesorado, las madres y padres y todo el pueblo en general se opusieron, por lo que se liberó a los deportados y la organización fascista nunca llegó a existir. También se suprimió la Iglesia del Estado de orientación Luterana. Pero, pese a la prohibición oficial, ésta siguió realizando sus actividades y criticando al gobierno.

-En 1943 en el «peor momento» para los judíos, 6.000 mujeres se manifestaron en Berlín pidiendo que liberaran a sus maridos judíos. Los militares, pese al momento bélico, aceptaron negociar.

5. Resistencias actuales

Hoy en día, e incluso en España, siguen existiendo colectivos que usan la no-violencia.

-En Anchuras (Ciudad Real) el 20 de julio de 1988, el Consejo de Ministros declara «Área de interés para la Defensa Nacional» 6.750 hectáreas del término municipal. La intención es construir un campo de tiro para el Ejército del Aire. El pueblo de Anchuras

masivamente rechaza la creación del campo. Con el apoyo de diversos grupos pacifistas y ecologistas, el pueblo hace manifestaciones, ocupaciones de la finca, cavar zanjas en los caminos para impedir el acceso, negarse a hablar o vender productos a los militares que iban a preparar el polígono o a hacer una gran fiesta anual con presencia de artistas e intelectuales entre otras acciones. El Ejército del Aire intenta desprestigiar al pueblo en declaraciones en medios de prensa, envía a la policía que carga contra ancianos, mujeres y niños (algún policía casi lloraba al hacerlo) e incluso compra a alguno de los habitantes del pueblo. Pese a ello, la firmeza del pueblo de Anchuras ha llevado al abandono del proyecto y a que la finca ocupada por el pueblo se explote en cultivos cooperativos.

En Francia, en Larzac, se produjo un caso similar en 1972. Otro caso español son las ocupaciones de tierras subexplotadas por campesinos en paro en el pueblo de Marinaleda (Sevilla) para su explotación comunal.

-Mujeres de Negro en la Ex Yugoslavia. La guerra de la Ex Yugoslavia ha sido usada por la propaganda oficial como una apología del militarismo. «Sólo gracias a las bombas que tiraban los aviones de la O.T.A.N. se ha conseguido una negociación justa.» Esta publicidad olvida que dentro de la propia Ex Yugoslavia ha tenido lugar un movimiento de resistencia a la guerra. Unos 100.000 desertores o evadidos antes de ser incorporados a filas (alguno que incluso sería repatriado desde Occidente), un pueblo entero como Trsnjevac negándose a acudir a la lucha, concentraciones constantes en Belgrado por el grupo pacifista/feminista «Mujeres de Negro», prensa que critica la guerra (alguna sin poder editarse porque el boicot occidental le impide obtener papel). Las propuestas de regulación del conflicto mediante formas no-violentas ha sufrido el ostracismo unánime de los gobiernos occidentales.

6. Resistencias antiguas

La no-violencia no es un invento moderno. Veamos un par de ejemplos antiguos dentro de nuestros orígenes occidentales.

-En Roma, en el año 494 a. C., los plebeyos se retiraron al Monte Sacro a 5 km de Roma y se negaron a dar un bracero a la tierra, un obrero a la industria o un soldado al ejército si no se atendían sus reclamaciones. El Senado tuvo que claudicar. Dio representación a los plebeyos (tres ediles elegidos por ellos y dos tribunos que les defendieran) y canceló las deudas, liberando a los que cayeron en esclavitud. En el 451 ante la amenaza de una nueva secesión, el Senado redacta las Doce Tablas, base del Derecho, que desde entonces permanece escrito, para evitar que los jueces interpretaran arbitrariamente la ley.

-En el año 258 sería el ejército el que, bloqueadas sus propuestas de reforma, se dirigiría al distrito de Crustumería amenazando con crear una ciudad plebeya. El Senado tuvo que aceptar sus propuestas. Cabe destacar que es un ejemplo en el que un ejército recurre a la no-violencia.

¿Conocíamos algunos de los ejemplos propuestos? ¿Qué reflexiones nos sugiere de cara a temas como el conflicto o al militarismo? ¿Qué relación tiene con la regulación de conflictos y la violencia entre compañeros de clase? ¿En qué asignaturas se trabajarían más las ideas que propone este texto? Diseña algunas actividades para trabajar estos contenidos.

Reflexiona antes de seguir leyendo:

1. El primer texto reseñado, el largo desfile, es un texto de gran utilidad en diversas materias. Es directamente aplicable a asignaturas del ámbito de las Ciencias Sociales que analizan directamente problemas de marginación o desigualdad Norte/Sur. También es aplicable lógicamente a las áreas lingüísticas, pudiendo ser un texto sobre el que se trabaje. Resaltaremos no obstante, su aplicación al ámbito matemático de análisis de datos. En los diversos niveles, se habla de manejo estadístico de información. Desde lo

más sencillo, como es la representación gráfica de la información, hasta el cálculo de estadísticos complejos. Por ello aporta dos importantes recursos para la asignatura:

-Uso de un modelo que nos permita «ver» el significado de los datos. El texto nos permite analizar los datos desde un nivel de plasticidad muy alto. Las gráficas adquieren un sentido y se observa claramente lo que significa que tenga una determinada forma la curva, dotando así de significación a ésta. Es bastante frecuente que en las escuelas se olvide que, aunque teóricamente el alumno a cierta edad debe tener una cierta capacidad de abstracción, por sus procesos madurativos o por su nivel de motivación puede no desarrollarla, dando lugar a fracaso escolar.

-Motivación. El texto permite hacer ver cómo un análisis de datos puede contextualizarse, ser significativo, representar una realidad social que si se ha trabajado adecuadamente interesará al alumno. Paralelamente introduce elementos lúdicos. Nos hemos reído al ver aplastado por el pie del hombre más rico del mundo al comentarista y estaremos más relajados y dispuestos a analizar datos.

Como vemos, hemos introducido valores (valores que deben ser comentados más en profundidad en áreas de Ciencias Sociales o de Formación Ética) y su introducción nos ha facilitado la realización de análisis matemáticos.

2. El segundo texto es un enunciado claramente matemático. En primer lugar haremos notar que se trata de un «problema» no de un mero «ejercicio». Distinción que hicimos en el capítulo sobre el prejuicio.

Muchas personas han encontrado múltiples valores en el texto, como por ejemplo: la importancia del agua, los pueblos del desierto o la colaboración (para compartir el agua). Todas ellas son reflexiones idóneas a realizar tras un texto matemático, pero destaquemos su conexión con el tema de los prejuicios. En este problema encontramos con que soluciones que parecían idóneas no eran las más adecuadas por no darnos cuenta (por presuponer) algunas ideas erróneas. Muchas personas suponían que no se podía ir y

volver, o que no se podía realizar marchas de media jornada, o que no se podían dejar depósitos intermedios, o que todas las personas que partían debían volver. Reflexionar sobre estos aspectos nos ayudará a abrir nuestro pensamiento a futuras situaciones matemáticas (aumentando nuestro rendimiento) y a situaciones sociales (prejuicios raciales o sexuales). Para estas últimas, es necesario hacer una reflexión explícita a que el prejuicio nos aborda en el ámbito social, tanto como en el del razonamiento abstracto, y trabajar ejercicios sobre prejuicios (ver el capítulo dedicado a este tema).

Fijémonos que una reflexión paralela sobre el prejuicio en ambos ámbitos: el razonamiento matemático y el prejuicio social, tiene un efecto beneficioso para ambos.

-Trabajar el prejuicio desde el razonamiento abstracto permite ser coherente con unos valores solidarios y entrenar la superación del prejuicio desde toda la praxis escolar.

-Trabajar el prejuicio social y ver su conexión con diversos esquemas de pensamiento lleva a una mayor motivación y a dotar de más significado a esfuerzos intelectuales.

El resultado es una maduración global de la persona que afectará a su escala de valores y conductas tanto como a su madurez al encarar las disciplinas académicas.

Quizá algún lector esté nervioso pensando que hablando de valores no voy a comentar que las dos últimas soluciones implican unas consecuencias éticas inaceptables y que él ni se plantearía tamañas aberraciones. ¡Bravo! Efectivamente, este ejercicio es una buena demostración de que la solución más adecuada numéricamente puede no serlo al tener en cuenta otros factores no valorados por la ciencia en cuestión como la vida humana. Pensemos en la relación de esta reflexión, con los objetivos de diversas materias que hablan de las diversas ciencias (física, química, biológica...) y su relación con la tecnología y la sociedad; o pensemos también si no falla algo cuando un economista nos dice que la economía va bien pese a que existan millones de personas en la miseria absoluta en nuestro planeta o incluso en nuestro país.

No obstante, un comentario más sobre esta idea. No es correcto el que «ni se plantee» tales posibilidades. Todas las posibilidades deben ser analizadas y las que no sean adecuadas rechazarlas. Pero nunca a priori; como «dogma de fe», pues se convertiría en un prejuicio.

-¿Qué pasaría si yo dijera que ese banderín marca la pista donde debe aterrizar un avión que trae medicinas que salvarán a un pueblo donde cada 4 horas está muriendo una persona? El que en esta situación alguien entregue su vida por llegar cuanto antes puede ser visto como una heroicidad. Como vemos, una solución que a priori; ni nos queríamos plantear puede ser la más acertada de lo que sólo nos damos cuenta tras el análisis.

-Otra razón es que a veces al analizar una idea inadecuada se nos ocurre una variación que la convierte en adecuada. Por ejemplo, en la penúltima solución es bastante poco ético el hacer que muera una persona pero se nos puede ocurrir que la solución puede ser eficaz si por ejemplo introducimos una tercera persona que porte agua para que ambas puedan regresar. (Es la mejor solución que conozco que permita llegar en 4 jornadas al destino sin que nadie tenga que morir de sed y con el mínimo gasto de agua.)

3. Los textos escogidos son fragmentos de literatura clásica. Lógicamente encajan en las áreas literarias y de dramatización. El valor evidente es la paz como más valorable que la guerra y paralelamente formas activas de luchar por la paz. Fijémonos cómo estos textos nos sugieren análisis:

-Podemos hablar del primer texto, de la importancia de la paz que seguramente nos parecerá superior a la de la guerra, y desde ahí analizar nuestras conductas concretas como nuestros juegos y juguetes. ¿Son bélicos y competitivos o cooperativos? ¿Y los libros o películas que nos gustan? ¿Qué actitud debemos adoptar ante los programas del Ministerio de «Defensa» de militarizar la escuela (convenios que desarrolla con el Ministerio de Educación para fomentar en la escuela el militarismo)?...

-El siguiente texto puede dar lugar a vivenciar otras realidades (formas distintas de enfocar un conflicto), incluyendo conceptos (por ejemplo, que la paz no pasa por la pasividad, sino que requiere acciones activas) y

motivándonos (es un texto realmente gracioso) para ver qué métodos usaron las personas que lucharon contra la guerra. Probablemente no usaron un boicot a las relaciones sexuales, pero sí seguramente otras formas de boicot, manifestación o desobediencia.

El trabajo desde textos como estos supone que ponemos a la persona en contacto con otras situaciones distintas de la usual y desde un elemento sobre el que trabajan diversas disciplinas.

Como vemos, el texto se puede relacionar con fenómenos actuales y cercanos a la persona desde sus aficiones hasta fenómenos sociales, y en ambos casos de forma problematizadora. Si defendemos la paz, ¿por qué nos gustan las películas o juguetes bélicos? o si todas las naciones afirman valorar la paz, ¿por qué en todas las objetores de conciencia han tenido que luchar para que su postura sea legal? ¿Por qué hoy en día en muchas naciones siguen encarcelando objetores o penándoles con servicios civiles de más duración y peores condiciones o poniéndoles dificultades para encontrar trabajo? Así se consigue un mejor conocimiento y valoración de los textos sobre los que trabajar. En general, es muy interesante la conexión de valores implícitos en textos o imágenes plásticas con fenómenos actuales. Algún otro ejemplo:

-Relacionar Romeo y Julieta con la forma de enamorarse actual.

-Relacionar Macbet (prototipo de la ambición) con los malos de las películas de la televisión.

-Relacionar la obra Fuenteovejuna con el debate sobre la pena de muerte. Ver lo absurdo que sería si el rol de chica y chico se cambiaran (un pueblo no mataría u obligaría a una chica a casarse con un chico porque lo haya deshonrado). Relacionarlo entonces con los valores sexistas y con la ola de malos tratos a mujeres que se ha producido recientemente.

Comprobaremos que si intentamos estos ejemplos u otros en ambiente de tolerancia, surgirá un rico debate donde se cuestionarán y valorarán actitudes y conductas, aprendiendo educación en valores y aprendiendo sobre los contenidos literarios mucho más que sin esta reflexión sobre valores.

De nuevo encontramos un doble efecto:

-El trabajo usual lingüístico o dramático/artístico está trabajando valores necesarios para la maduración de la persona.

-El uso de valores y la correspondiente reflexión sobre los mismos sirve de motivación para acercarse a unos contenidos académicos.

4. Los ejemplos aportados en el texto (con alguna honrosa excepción) suelen ser desconocidos incluso por especialistas en historia. La historiografía oficial ha pasado un tupido velo por encima de estos acontecimientos o los ha folclorizado. Por ejemplo, las referencias de historiadores romanos a los hechos reseñados es insignificante si se contrasta con el volumen de páginas dedicado a otros acontecimientos que supusieron escaso impacto social.

El texto, obviamente, nos permite analizar de otra forma tanto temas transversales (como la educación para la paz), como contenidos de áreas de Ciencias Sociales entre los que se incluye el afrontamiento de conflictos o el diálogo para la paz. Desconocer estos contenidos nos llevaría a una educación ante los conflictos «descafeinada» e incapaz de aportar soluciones reales a los mismos. Si no se conocen alternativas al fenómeno militar, ¿cómo vamos a plantear soluciones que no pasen por ver quién es más fuerte? Si conocemos realmente soluciones no violentas y vemos que han funcionado, nuestra concepción de cómo encarar el conflicto variará ostensiblemente.

Fijémonos en que existe una relación con la forma de afrontar conflictos interpersonales. Se ha comprobado que el niño agresivo es rechazado (por ejemplo, el niño que pega a otro para conseguir un juguete) y se adapta mal al grupo. Igualmente el niño pasivo que se deja avasallar es ignorado y se adapta mal a la realidad de grupo de amigos o escuela (siguiendo con el ejemplo, el que se deja quitar el juguete). En ambos casos observamos fracaso escolar y personal. El niño aceptado es el asertivo. No dejará de defender sus derechos ni lo hará agrediendo a las demás personas. Él consigue hacerse respetar negociando (por ejemplo, cambiar el juguete por otro, jugar los dos juntos...), dialogando (pidiéndole asertivamente que le

devuelva el juguete que le quitó), usando medidas de presión que no pasen por la agresión (por ejemplo, negarse a dar algo deseado) o buscar a un adulto que medie en el conflicto. Igualmente, a una escala superior parece que lo más eficiente no es ni la violencia militar o guerrillera, ni por supuesto, el dejar de defender los derechos, sino buscar formas de presión y diálogo desde la no-violencia. Si en lo individual y en el análisis de grandes conflictos descubrimos métodos asertivos/no-violentos las conductas y análisis de ambos niveles se reforzarán.

Como observamos, estos contenidos se encuentran en los programas de áreas de Ciencias Sociales (por ejemplo, Conocimiento del Medio en Primaria) y en áreas de carácter ético. Por tanto, son contenidos que deben ser conocidos y trabajados en el aula.

Existen múltiples posibilidades de actividades: análisis de textos, trabajos de investigación, juegos de rol...

2. MODOS DE INTEGRAR LOS VALORES

En los ejemplos anteriores hemos adquirido alguna idea de cómo integrar los valores, actitudes y conductas en la educación formal. Así podemos hablar de:

2.1. Materias que desarrollan esos contenidos

Existen materias, en especial las que implican una reflexión ética (Ética, Religión, Filosofía) y las que implican un conocimiento de procesos sociales (todas las relacionadas con las ciencias sociales), que incluyen entre sus contenidos y objetivos elementos relacionados con valores, tanto conceptos (ejemplo: el conflicto, la degradación ecológica), como procedimientos (ejemplo: dramatizar conflictos sociales), como actitudes (ejemplo: valorar el diálogo).

Como tal deben desarrollarse en el aula teniendo en cuenta todos los niveles de trabajo desde el personal hasta el nivel de todo el planeta. Y buscando tanto la vivenciación de los temas como la reflexión sobre los mismos y la puesta en práctica de acciones. Y sobre todo, como ya

reseñamos, educando conductas válidas fuera del entorno escolar. Así mismo, como vimos, supone un buen conocimiento de los diversos temas a trabajar. Es absurdo pensar, por ejemplo, que se hace una buena Educación para la Paz, si se ignoran los logros de la paz que como vimos en el texto sobre no-violencia son muchos.

2.2. Materias instrumentales

Diversas materias nos sirven de herramienta instrumental para construir nuestros valores. Obviamente, todo trabajo sobre valores se basa en la comunicación por lo que es importante el desarrollo del ámbito lingüístico. Por ejemplo, ¿distinguimos emociones como la ira, la rabia o el enfado? Quizá como docentes tenemos que traducir esta pregunta a: ¿hemos dado prioridad en el lenguaje al conocimiento de los diversos matices de las emociones o hemos dejado sin trabajar este campo?

Así mismo, la construcción de valores se basa en razonamiento, por lo que toda, área que desarrolle el razonamiento está sirviéndonos de instrumento. Por ejemplo, la realización de problemas nos lleva a discurrir. De nuevo nos debemos plantear como docentes: ¿enseñamos a discurrir? Siguiendo la distinción del ejemplo anterior entre ejercicios y problemas, ¿planteamos ejercicios o problemas?, ¿realizamos reflexiones sobre los procesos de razonamiento?, ¿extrapolamos los procesos de razonamiento a situaciones sociales en que hay conflicto de valores (por ejemplo, del prejuicio en el razonamiento matemático al prejuicio social)?

Frecuentemente, los contenidos de una disciplina nos ayudan a analizar situaciones sociales que implican valores. Por ejemplo, en el texto del largo desfile usar la estadística para analizar una situación de desigualdad económica. Los centros de interés muy usados en las primeras etapas educativas pueden ser ideales para globalizar en torno a temas que nos llevan a valores.

Debemos destacar de nuevo cómo una materia no es un hecho aislado de otra materia. Por ejemplo, en el texto reseñado existirá un análisis matemático que partirá de una reflexión ética, pero aunque no debemos de

tener miedo en la «hora de matemáticas» de hablar sobre los valores subyacentes al texto; el análisis profundo de los mismos puede realizarse paralelamente desde las demás áreas. Por ejemplo, en las ciencias sociales acercarnos a la realidad (geográfica, política, económica, cultural) del Sur empobrecido y en áreas de contenido ético plantearnos la falta de eticidad de una situación semejante.

2.3. Materias expresivas

Numerosas materias implican el dominio de un lenguaje, ya sea oral, plástico, musical, teatral, gimnástico... El contenido propio de las áreas es el lenguaje, pudiendo servir de vehículo a contenidos relacionados con los valores. El lenguaje puede servir:

-Para vivenciar valores. Vivenciamos conceptos, por ejemplo, la paz en los textos de Hesíodo o Lisístrata. También vivenciamos actitudes, por ejemplo, en dramatizaciones o bailes donde existe un contacto y una cooperación entre varias personas, estaremos trabajando esos valores. Pueden ser especialmente útiles para acercarnos a otras culturas (textos, imágenes... de esas culturas) o a conceptos nuevos. Un ejemplo de esta última idea: recuerdo que en mi adolescencia me sorprendió un texto (que si no recuerdo mal era de Herodoto) en el que decía que el mejor ejército era el de homosexuales, pues delante de la persona que amas no te mostrarás cobarde o no huirás dejándola a merced del enemigo. El texto no deja de ser chocante contrastándolo con la noción vanalizada y como tal falsa, del homosexual como una loca histérica, o con la mentalidad actual de los ejércitos donde la homosexualidad es causa de exclusión (pensemos en los casos surgidos recientemente entre los altos mandos del Ejército democrático de EE.UU. ante el intento del presidente Clinton de despenalizar la homosexualidad en el Ejército).

-También nos sirven para construir y reflexionar sobre valores. Por ejemplo, toda reflexión sobre valores puede producirse en textos sobre todo lingüísticos. Pensemos en la diferencia entre pedir realizar una redacción sobre el mar, a pedir el mismo ejercicio sobre un tema relacionado con los valores sobre el que hemos tenido una animada discusión.

-A su vez sirve para actuar. Actividades como la correspondencia escolar que permite conocer a personas de otros países, está trabajando el lenguaje; pintar el colegio con un mural que denuncie la degradación ecológica, es actuar denunciando el problema y a su vez implica un trabajo plástico; escribir a las autoridades para que aumenten el presupuesto de cooperación al desarrollo, es presionar para cambiar unas políticas, pero implica un trabajo sobre lenguaje escrito, etc.

-Finalmente la mayoría de las materias tienen una reflexión ética sobre sus lenguajes. Por ejemplo en lengua encontramos el análisis de la publicidad. Aquí la propia materia nos lleva, a analizar los mecanismos de manipulación por los que este lenguaje nos lleva a conductas inicialmente no deseadas (sobre todo como comprar un producto no necesario), y a desarrollar conductas relativas al conocimiento de fuentes alternativas de información o la capacidad crítica de decir no a productos no deseados o incluso moralmente rechazables (desde drogas hasta productos que exploten mano de obra infantil).

2.4. Estructura del aprendizaje

Como ya señalamos en todo el libro, la educación en valores tiene tanto que ver con los contenidos como con todas las prácticas educativas. En diversos capítulos señalamos la necesidad de cambios en la estructura educativa, de un análisis sobre el currículo oculto o señalamos programas de trabajo. Por sólo reseñar un ejemplo, si deseamos desarrollar actitudes y conductas de cooperación; más eficiente que cualquier discurso teórico, es mostrar que en nuestra práctica cotidiana funciona la cooperación, mediante la puesta en práctica de un programa de aprendizaje cooperativo.

17. PROGRAMAS DE ORGANIZACIÓN DEL APRENDIZAJE ESCOLAR

Ofrecemos a continuación tres programas de organización del aprendizaje que permiten una práctica coherente. Estos programas, fomentan valores positivos a la vez que facilitan el rendimiento académico de las asignaturas o el centro donde se aplique. Son:

1. Programas de aprendizaje cooperativo.
2. Programas de compromisos de rendimiento.
3. Programas de regulación de conflictos.

1. APRENDIZAJE COOPERATIVO

1. El aprendizaje cooperativo es una de las mejores formas de desarrollar la cooperación entre los miembros de un grupo.

2. Consiste en la formación de grupos que tienen que aprender cooperativamente, pudiendo ser de varios modos:

- El contenido a aprender se divide en fragmentos independientes. Cada persona del grupo tiene un fragmento que deberá explicar a las demás personas del grupo.

- El contenido no es dividido en fragmentos, pero todo el grupo se encargará de entrenar a todos sus miembros para que todos logren un adecuado nivel de competencia.

3. La evaluación también es grupal, recompensando a las personas no sólo por lo que ellas progresaron, sino también por lo que consiguieron los demás miembros del grupo.

4. La mayoría de los programas suelen usar alumnos de un nivel

heterogéneo (mezclando alto, bajo y medio nivel de rendimiento) de modo que:

- Los alumnos más aventajados deben funcionar como profesores de los menos aventajados con lo que al explicar a otro:

- Reelaboran sus conocimientos aumentando la comprensión en calidad y profundidad de la materia a enseñar.

- Al verbalizar lo aprendido se afianza en la memoria.

- Aumenta su autoestima al sentirse importantes para el otro.

- Los alumnos menos aventajados son enseñados por sus propios compañeros:

- Más cercanos en la forma de pensar y razonar y con los que se tienen los mismos referentes culturales: aficiones, conocimientos, signos no verbales...

- Con los que tienen una relación de igual a igual, distinta de la que tienen con el profesor.

- Con los que tienen un nivel de «desajuste óptimo». Es decir, sus compañeros les aportarán estrategias y conocimientos sobre la materia superiores a los suyos, pero suficientemente cercanos a los que tienen como para que los puedan aprender mientras el adulto, al tener un nivel superior de desarrollo, utilizará posiblemente estrategias demasiado elaboradas y distantes de lo que potencialmente puede aprender.

- La presencia de alumnos distintos, en especial minorías étnicas como emigrantes o gitanos o personas de distinto sexo, en un grupo que coopera y consigue aumentar su rendimiento, mejora sensiblemente la relación en el grupo si se consigue hacer ver al grupo dominante que la minoría también es competente para ayudarle a él.

5. Los programas que han aplicado un aprendizaje cooperativo han

encontrado:

- Aumento en el rendimiento escolar y la motivación por la materia.
- Mayor satisfacción personal.
- Conseguir que los alumnos menos aventajados también obtengan éxitos por sus esfuerzos académicos.
- Aumento de la relación grupal) y especialmente hacia minorías étnicas, creando un sentido de identidad no relacionado con la etnia o el sexo, sino en metas compartidas.
- Desarrollo de la responsabilidad social.
- Aumentar la capacidad de realizar un trabajo cooperativo.

6. Para que el aprendizaje cooperativo sea eficaz es preciso aprender a cooperar, lo que significa:

- Aprender a centrarse en la tarea, no hablar de cosas que «no vienen a cuento».
- Como consecuencia de lo anterior, es absurdo hablar de cooperación en tareas que no necesiten ayuda mutua; por ejemplo, tareas excesivamente sencillas donde nadie precise explicaciones de otros.
- Estar atento a las demandas de ayuda de las personas que lo soliciten (nada es más frustrante que el que no nos hagan caso).
- Aprender a no limitarse a dar la solución al problema, sino explicar por qué y cómo se llega a esa solución.
- Aprender a no suplir el esfuerzo personal por la mera observación de los demás. Limitarse a observar lo que otros hacen para meramente copiar su solución no produce un aprendizaje eficaz.
- Evitar que las personas de más bajo rendimiento en la tarea se limiten a

adaptarse a las propuestas de las personas de nivel más alto independientemente de la adecuación real de sus propuestas. Es decir, que nadie «le coma el coco» a nadie. (Aquí se puede ver la importancia de trabajar ciertos aspectos personales que desarrollamos en puntos anteriores como la autoestima, la fe en nuestra propia capacidad o la desobediencia frente a lo que no creemos adecuado.)

- Evitar que las personas más capacitadas para la tarea sientan que no merece la pena esforzarse, pues los de más bajo nivel harán de rémora para él. Por esto, es importante tener especialmente en cuenta este aspecto a la hora de recompensar el esfuerzo.
- Hacer ver a las personas de bajo nivel en la tarea, que ellas también pueden ayudar a las demás, y las de alto nivel, que a ellas también les puede venir bien recibir ayuda.

7. Para que el aprendizaje cooperativo sea eficaz conviene:

- Trabajar la importancia de la cooperación, los factores grupales e individuales que la hacen posible y el desarrollo de la solidaridad en todos los niveles de relación. Especialmente es necesario mostrar la falsedad de la ideología simplista, pero dominante, según la cual lo importante es el individualismo y competir con los demás.

- Hacer cambios en la estructura organizativa (especialmente en el aula aunque también en grupos de tiempo libre u otros).

- Cuanto más democrática y participativa sea la estructura permitiendo al alumnado la intervención en el diseño, puesta en práctica y evaluación de actividades, más se refuerza la capacidad de aprendizaje cooperativo.

- Variando los contenidos de las materias académica (por ejemplo, interpretando la historia, no sólo como héroes individuales y batallas sino como procesos culturales o sociales) y variando su intencionalidad (las materias sirven para analizar el mundo no para ser contenidos por si) e incluso la forma de aprender (por ejemplo, disfrutar de la literatura y hacer literatura más que memorizar títulos de obras de un autor de

hace 300 años).

2. COMPROMISOS DE RENDIMIENTO

1. Los programas de compromisos de rendimiento pretenden que el alumnado se responsabilice de su propio aprendizaje mediante compromisos sobre los aprendizajes a adquirir y las actividades a realizar. Para ello:

2. Cada alumno piensa la nota que cree que puede sacar.

3. Para cada nota existen unos compromisos de exigencia:

- Académicos tradicionales (ejemplo: saber con un 95% de aciertos una lista de palabras en inglés, realizar un número mínimo de flexiones en un tiempo dado...).

- Conductuales y actitudinales responsables especialmente:

- Cuidado y responsabilidad del material (ejemplo: guardar y ordenar la biblioteca escolar, custodia de los materiales de gimnasia...).

- Realización de actividades (ejemplo: realizar una serie de trabajos sobre los temas tratados, buscar informaciones en bibliotecas o hemerotecas...).

- Coordinación de actividades (ejemplo: dirigir equipos de trabajo, dirigir un debate en el aula...).

- Ayuda a compañeros (explicar contenidos, corregirles ejercicios...).

4. Es de señalar que dos personas pueden tener la misma nota, uno porque sepa más contenidos académicos y otro por la realización de más tareas.

5. Para que el aprendizaje sea eficaz es preciso:

- Que los compromisos adquiridos sean alcanzables. (Si un chico torpe se propone correr 100 m lisos en 10 segundos, el resultado sólo puede ser la frustración.) Por ello es necesario un autoconocimiento de las propias

capacidades y buscar lo alcanzable con cierto esfuerzo.

- Los contenidos a trabajar deben ser suficientemente operativos como para que la persona pueda en cada momento conocer su grado de dominio de los mismos (ejemplo: nunca sabré si en opinión del profesor me «sé» un tema o si voy a sacar un 8 en un examen, pero sí puedo saber si de una lista de 30 palabras me sé todas o me equivoco en algunas o si mi media es de 3 faltas de ortografía por dictado).
- Hacer consciente a cada persona de sus progresos y de cómo, mediante esfuerzo, puede alcanzar la nota propuesta.
- Implicar de forma real al alumnado en la organización del aprendizaje y no dar la sensación de que el profesor delega tareas sin importancia.

6. Los resultados de estos programas son:

- Mejora en el rendimiento académico.
- Mayor autoestima y responsabilidad escolar.
- Mayor valoración de la escuela y el aprendizaje.

3. PROGRAMAS DE REGULACIÓN DE CONFLICTOS

Tendremos dos tipos: uno, equipos de mediación para alumnos mayores; y otro, regulación directa entre iguales para alumnos bastante pequeños.

3.1. Equipos de mediación

1. Los equipos de mediación son un intento de:

- Regular los conflictos (normalmente en la escuela) de forma más positiva.
-
- Desarrollar y entrenar habilidades que nos permitan encarar de forma más positiva futuros conflictos.

2. Consiste en:

- Entrenar en regulación de conflictos a un grupo de mediadores.
- Cuando surge un conflicto entre partes enfrentadas se recurre al equipo para que ejerza de mediación.
- Si el conflicto es entre personas de diferente estatus (ejemplo: un profesor y un alumno) se llamará como mediadores a dos personas una del estatus de cada antagonista (ejemplo: un profesor y un alumno que medien).
- Si el conflicto afecta a personas del mismo estatus (ejemplo: a dos alumnos) se utilizarán un par de mediadores del mismo estatus (ejemplo: un par de alumnos).
- El mediador intentará que las partes enfrentadas propongan, analicen y acuerden soluciones consensuadas al conflicto.

3. El proceso será más eficaz cuanto más:

- Se haya trabajado previamente:
- Habilidades necesarias para encarar el conflicto (habilidades de comunicación, superación de prejuicios, control emocional...).
- El conflicto, su valoración positiva, sus métodos de regulación.
- Exista una organización democrática con participación de toda la comunidad educativa en la decisión, evaluación, etc.
- Sus resoluciones sean aceptadas y valoradas por otras instancias no vinculadas directamente al conflicto (otros profesores, otros alumnos...).

4. Al aplicar estos programas se observa:

- Una regulación más positiva del conflicto, pues al tratarse de acuerdos producidos y aceptados por las partes en conflicto:

- Se generan soluciones más estables.
- Se consigue una mejor relación interpersonal.
- Se encara el diálogo con más voluntad de encontrar soluciones.
- Las personas en conflicto desarrollan:
 - Mayor aprecio por el diálogo, la tolerancia y las soluciones que excluyan la violencia.
 - Más capacidad de enfrentarse a futuros conflictos.
 - Más confianza en uno mismo y su capacidad en general de enfrentarse a situaciones.
- En los reguladores del conflicto:
 - Aumento de la autoestima proporcional a la eficacia en la regulación del conflicto.

3.2. Regulación directa entre iguales

1. La regulación directa es una estrategia adecuada para niños pequeños (a partir de 4 años) que estén en proceso de desarrollo de su autonomía personal.

2. Consiste en:

- Cuando un niño demanda al adulto como regulador de un conflicto pequeño (ejemplo, nos dice «me ha pegado», «me ha cogido tal cosa»).
- El adulto reconduce a que hablen del asunto entre ellos (ejemplo: le dice al que demandó atención «pregúntale por qué lo hizo», «dile que si te ha empujado a posta o no se dio cuenta», «dile que tú también quieres jugar con eso»...).

-Al principio puede ser necesario que el adulto junte a los dos niños y les

diga que hablen, pues si no la persona que no demandó la atención del adulto frecuentemente preferirá seguir con su actividad a atender a quien se queja de él.

-Después de generado el hábito de hablar, puede no ser necesario más que orientar a la persona que se acercó a que hable con la que tiene el conflicto.

• El adulto deja que ellos solucionen el conflicto. Puede notarse dos fases:

a) el adulto está presente y si en algún momento ve que el proceso no es adecuado lo reorienta. Procurando siempre, intervenir lo mínimo. Un fenómeno frecuente es que el profesor conozca soluciones mejores o formas de diálogo mejores, pero debe recordar que si interviene está evitando que se forme la autonomía del pensamiento del alumno. Es preferible permanecer callado y dejar que aprendan a solucionar sus conflictos aunque su solución no sea óptima. Se usarán entonces otros momentos para mostrar estrategias adecuadas de regulación de conflictos, usando diferentes recursos, por ejemplo: textos donde los protagonistas regulen conflictos adecuadamente, debates sobre situaciones vividas donde escuchan estrategias a otros compañeros o profesores...;

b) el adulto les deja hablar solos.

• El adulto se entera de la solución del conflicto («ya nos hemos perdonado», «ya me ha dicho que no fue a posta», «hemos quedado en que él juega un rato y luego me lo pasa a mí»).

3. Para que este proceso funcione es conveniente:

-Trabajar la autonomía en todas las facetas de la persona.

-Trabajar las habilidades comunicativas (expresarse en grupo grande, contar cosas de uno mismo...).

-Adquirir un cierto autocontrol (saber guardar turnos de palabra, saber

controlar la visceralidad...).

-Haber conocido regulaciones positivas de conflictos (en lecturas, narraciones, dramatizaciones...).

4. Los resultados observados parecen apuntar a:

-Mayor desarrollo del razonamiento moral.

-Mayor integración en el grupo.

-Mayor desarrollo afectivo, autoestima y autoafirmación.

-Contribuir al desarrollo lingüístico.

-Contribuir al desarrollo de su autonomía general.

-Liberan al adulto de la tarea de resolver el conflicto posponiendo la realización de otras tareas.

18. EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN EN VALORES

1. IDEAS PREVIAS

1. Muchas personas tras impartir un determinado curso, taller, conferencia etc., contestan que todo ha ido muy bien y que seguirán haciendo cosas igual que las han hecho. Sin embargo, hablando con las personas que participaron en el curso te hablan de deficiencias, cosas que no les gustaron e incluso en algún caso de franco rechazo al mismo. Otras veces los participantes en cursos donde se trabajan actitudes y valores salen contentos, pero eso no se traduce en cambios de actitudes y conductas; es decir, el curso pese a que gustó no sirvió para mucho. Como vemos, todo aprendizaje es preciso evaluarlo para comprobar si se han alcanzado (o se están alcanzando) y en qué grado los objetivos propuestos y cómo incide globalmente sobre la persona.

2. Tras los primeros años de escolarización nuestros escolares van con desagrado al colegio o instituto porque lo consideran un rollo. Sin embargo, es frecuente que personas que se aburren soberanamente en el colegio:

-Estén deseando aprender. Por ejemplo, odiarán la clase de ciencias, sin embargo desean que su padre les enseñe a arreglar una moto; o se quedarán boquiabiertos cuando alguien narra una historia bien contada pese a su odio a las clases de literatura; o dediquen horas a aprender informática pese a que no les gusta la matemática.

-Sean capaces de dedicar grandes esfuerzos a aspectos intelectuales. Por ejemplo, personas que cada vez que se sientan delante de un libro de estudio se sienten abatidas, dedicarán con contento grandes esfuerzos y con un nivel óptimo de aprovechamiento a aprender informática o los diversos tipos de aviones existentes y sus características o dediquen horas a leer literatura que les gusta o a cualquier otro hobby intelectual.

No pensemos que el deseo de aprender o el esfuerzo intelectual no existen, buscando adecuadamente los hemos llegado a encontrar incluso en niños de barrios marginales y programas de recuperación de fracaso escolar.

Una de las principales razones de esta asimetría entre escuela y tiempo libre es que la escuela realiza juicios de valor sobre las personas. No saber algo, equivale a ser menos que los demás compañeros, equivale a ser minusvalorado con un rechazo afectivo y una caída de autoestima. Frente a este rechazo, la persona se defiende rechazando el mundo académico. Esto dificultará enormemente el aprendizaje de contenidos y hará casi imposible el de actitudes y hábitos de conducta. ¿Esto debe ser así? No si la evaluación:

a) Evita los juicios descalificadores y las comparaciones: no se es más persona por sacar dos décimas más en un examen o por saber la solución a un dilema moral antes que el compañero. Si algo no se aprendió se trata de buscar los medios para que se aprenda (orientarse al futuro donde es posible hacer cosas) no culpabilizarse por no haber aprendido (orientación hacia el pasado que no es posible cambiar y sólo genera malestar).

b) Se señalan qué cosas se aprendieron. Se ve un progreso y se motiva a seguir progresando. La escuela tradicionalmente habla mucho sobre lo que se falló y poco sobre lo que se hizo bien, lo que lógicamente desmotiva enormemente. Además, en vez de decirme: «Ya sabes la tabla del 2. Todavía no sabes la de el 3» Me dice: «has sacado un 4,25 en el examen». ¡Magnífica precisión matemática que no me informa de nada!

c) Ante las cosas que no se aprendieron se señala qué actividades podemos hacer para aprenderlas. Es decir damos herramientas para seguir avanzando y superar las dificultades (de nuevo nos orientamos hacia el futuro) no dejamos a la persona ante la impotencia de no haber aprendido (orientación hacia el pasado).

Esto es especialmente necesario en el aprendizaje de actitudes y conductas solidarias, pero no sólo para ellas, sino que debe impregnar toda la evaluación que hagamos del aprendizaje y no sólo desde el profesorado, sino también desde toda la comunidad educativa.

2. FASES

Si el aprendizaje que pretendemos es un aprendizaje que sirva para nuestro futuro, sería un error evaluar lo que en un momento dado se ha aprendido sino lo que perdura después del aprendizaje. Ello nos lleva a las siguientes fases:

1. Evaluación inicial: descubrir la situación previa al proceso de aprendizaje.
2. Evaluación procesual: paralela al proceso de aprendizaje para irlo corrigiendo.
3. Evaluación final: al finalizar el proceso de aprendizaje. Para ver a qué nivel se llegó en ese momento.
4. Evaluación de persistencia: pasado un tiempo desde el final del trabajo para comprobar si lo aprendido persiste o se olvidó lo aprendido y no dio lugar a la formación de hábitos de conducta que nos sirvan el día de mañana. Si un aprendizaje no persiste debemos cuestionarnos por qué.

3. OBJETIVOS

1. Al evaluar es preciso lograr dos metaobjetivos a veces contrapuestos: objetividad y amplitud.

-La objetividad nos lleva a evitar la tendencia natural a ver lo que deseamos ver más que lo que existe realmente.

-La amplitud nos lleva a evaluar si los aprendizajes son realmente útiles para aplicarlos en un conjunto de situaciones y espacios heterogéneos (la familia, los amigos en el tiempo libre, distintas situaciones escolares, en el futuro trabajo...).

Para ello buscaremos:

- Definir claramente y con el máximo de operatividad de los indicadores

de evaluación (para no caer en el subjetivismo).

- La participación de toda la comunidad educativa que coevalúen el aprendizaje y los demás agentes educativos y se autoevalúen, para tener en cuenta todas las perspectivas, no sólo la de un profesor/evaluador. Dado que todas las organizaciones (ya sea una escuela, una O.N.G. o una facultad de pedagogía) tienden al inmovilismo (descubren una forma de actuar y se aferran a ella), es muy bueno disponer de evaluaciones externas (equipos de orientación, otras asociaciones...) de modo que tengamos otras perspectivas.

- Usar muchas técnicas distintas en diversas situaciones; para tener un amplio abanico de las conductas y actitudes y su constancia.

- Orientarnos a tener información de la aplicabilidad a otros contextos. Un aprendizaje que sólo sirva para la escuela y no en otros contextos, es un aprendizaje escasamente útil. Debemos intentar comprobar si lo aprendido se lleva a otras situaciones.

- Orientarnos a evaluación sistematizadora, que no sólo compruebe el grado de consecución de los objetivos propuestos a priori, sino todos los efectos producidos por el aprendizaje. Por ejemplo, un programa de educación ambiental puede mostrar que la gente manifiesta una gran preocupación por el cuidado del entorno, actitudes de respeto y valoración del mismo y múltiples conductas de protección del medio o conocimiento del mismo (desde recogida de basuras en el campo hasta lectura voluntaria de libros sobre ecología). Esto puede que suponga que se cubran nuestros objetivos propuestos y, sin embargo, el programa ser un fracaso; por ejemplo, puede ocurrir que el interés de las personas se fundamenta en la competitividad (se intenta recoger más basura que el vecino o mostrar más erudición), lo cual genera conflictos, rechazos a los menos eruditos, individualismo y otros efectos negativos para una formación moral completa.

4. ¿QUÉ EVALUAR?

- Lógicamente el aspecto fundamental lo conforman los cambios que se han producido en el alumnado:

a) Conductas: lo más importante es observar cambios concretos en su forma de actuar por lo que este es el principal factor a tener en cuenta. Determinadas conductas tienen que pasar a ser la forma usual de comportarse; es decir, convertirse en hábitos.

b) Actitudes: Las actitudes suponen un marco global de tendencias de acción, evaluación afectiva y cognitiva hacia «objetos de actitud» (personas, instituciones...). Suponen pues, una generalización necesaria de las conductas concretas. Nos permiten saber si en determinadas situaciones similares se producirán determinadas conductas. Es fundamental la medición de actitudes, pues si nos limitamos a observar las conductas concretas, puede que en otras situaciones no se produzcan. Un ejemplo, chicos que delante del profesor desarrollan ciertas conductas (normalmente las deseadas por el profesor) al salir a la calle con sus amigos desarrollan otras distintas.

c) Habilidades. Para conseguir una educación eficiente se precisa dotar de habilidades básicas como: habilidades comunicativas, destrezas en el manejo de la información, estrategias de pensamiento... Normalmente desarrollar determinadas conductas presupone la existencia de ciertas habilidades para su correcta ejecución.

d) Conocimientos. Los conocimientos son necesarios si bien no suficientes; conocer no equivale a actuar necesariamente. (Por ejemplo, el principal problema vial no es que los jóvenes desconozcan que tienen que parar en un stop, sino que no tienen actitudes y conductas de respeto hacia la señal, provocando accidentes.)

e) Valores. El objetivo último de la educación en valores es, como su nombre indica, formar valores. Mas, por su grado de generalidad, es difícil de operativizar ante situaciones concretas (como señalamos en capítulos anteriores, pese a saber que es un valor importante la vida para una persona no sabemos su reacción ante situaciones como matar a otra persona en una guerra, el aborto, la eutanasia). Por ello, preferentemente evaluaremos cómo se operativizan los valores en actitudes y conductas que sí supone un mayor nivel de concreción.

Evaluar los cambios en el alumnado nos lleva a saber hasta qué punto la educación en valores está funcionando. No obstante, si nos limitamos a evaluar los cambios que se están produciendo en el alumnado, no sabremos por qué se producen esos cambios y desde ahí mejorar la eficacia educativa de nuestra intervención. Debemos de tener en cuenta que todo educa en valores y por tanto si queremos una práctica docente de calidad debemos analizar la influencia de los diversos elementos entre los que destacamos:

- Nuestro diseño educativo y su puesta en práctica. Es decir, los objetivos, contenidos, actividades, metodología, evaluación y recursos. Debemos ver:

- Si resultaron válidos y especialmente si les sirvieron a todas las personas diversas que los recibieron.

- Si permiten generalización a otros contextos.

- Si tuvieron flexibilidad para adaptarse a la situación de aprendizaje día a día.

- Si orientaron al alumnado para que se hiciera cargo de su aprendizaje.

- La praxis educativa. ¿Qué modelos de aprendizaje se usaron, qué tipo de organización se utilizó y muy especialmente qué currículo oculto hemos transmitido? (Ver los capítulos sobre cambios necesarios, programas de aprendizaje y currículo oculto.)

- El entorno: entendiendo por él tanto personas (familia, amigos...) como el entorno físico cercano (el barrio, servicios del barrio, problemática) y medios de socialización globales (juguetes, juegos, películas, televisión, literatura...). Analizaremos:

- Qué recursos nos aporta que podamos integrar.

- Qué obstáculos nos plantea y cómo podemos afrontarlos.

- Qué posibilidades tenemos de intervenir sobre ese entorno (muy especialmente sobre las familias).

- La actuación del profesorado y demás agentes educativos (sus actitudes personales, su nivel de coordinación...).

5. TÉCNICAS

Básicamente podemos hacer dos «cosas» para evaluar: observar o preguntar.

S.I. Medirlas observacionales

Consiste en observar una conducta de interés para la evaluación. Es la principal técnica que se usa.

Como ventajas tienen el evitar bastante la deseabilidad social (el que nos contesten lo que queremos oír), sobre todo si no existe conciencia de que se está observando.

Como desventajas tiene el que suelen ser más difíciles de interpretar o medir y además no son posibles en muchos entornos. Por ejemplo, no solemos poder entrar a observar a la familia en su casa.

Principalmente será una observación sistemática si bien también conviene completarla con observaciones anecdóticas. Tenemos por tanto:

- Observación anecdótica. Consiste en recoger las observaciones que realicemos y nos resulten significativas en un registro anecdótico o llevando un diario de clase.

Ejemplos de anotaciones:

-Juan (8 años) le quitó su carpeta a Luis a la salida, éste se enfadó y le perseguía mientras Juan se burlaba de él. Álvaro intervino, le devolvió a Luis su carpeta y le dijo a Juan que no estaba bien burlarse de un compañero.

-Elena (14 años) me preguntó sobre una O.N.G. donde pudiera hacer algo ya que está muy interesada después de lo que hablamos en el colegio.

- Observación en situación esperada. Consiste en observar la destreza en la

realización de una determinada tarea.

Ejemplo: les planteamos una situación conflictiva (desde conflictos escolares a relaciones entre países) y les pedimos que la regulen eficazmente. Observamos si efectivamente han regulado bien ese conflicto; las soluciones fueron realistas y creativas y el proceso de toma de decisión fue adecuado de forma que todos salen satisfechos.

- Observación de situaciones habituales no conscientes. Consisten en observar si lo aprendido se generaliza a otras situaciones habituales que requieran esas habilidades. Por ejemplo:

- Tras hablar sobre cooperación, se observa si ha mejorado la capacidad cooperativa en situaciones distintas como puede ser al hacer en grupos un trabajo de matemáticas.

- Tras analizar el sexismo existe más acercamiento entre chicos y chicas en todas las actividades.

- Observación de situaciones diseñadas que introducen elementos no conscientes. Consiste en introducir ejercicios donde se evalúen las actitudes y conductas de forma que no se sea consciente del elemento a evaluar.

Por ejemplo:

- Damos una fotografía de un chico de su edad a cada persona. En la mitad se dice que el protagonista pertenece a un grupo estereotipado negativamente (gitano, mujer, fascista, Hare Krisna...) y otra no se menciona su grupo de pertenencia o se da un grupo de estereotipo positivo. Se pide que den su opinión sobre el protagonista de la historia y se comprueba si las opiniones son peores sobre los gitanos o mujeres... indicadores de racismo o sexismo.

- Observación de aspectos indirectos. Consiste en la observación de la actitud de interés, participación, si nos acercamos o alejamos de determinadas personas u objetos de donde se deduce una actitud de rechazo o aceptación. Son relativamente difíciles de interpretar. Debemos evitar falsas interpretaciones, por ejemplo una actitud de escasa participación no equivale

a falta de interés, puede significar que se esté reflexionando.

Algunos ejemplos:

- Participación en las actividades y debates (mucho/poco, creatividad...).
- Forma de vestir o actuar (por ejemplo, estética skin head, carácter dependiente).
- Otros aspectos de su imagen (por ejemplo, pegatinas en las carpetas de mujeres convertidas en objeto sexual, de marcas comerciales, o pegatinas de algunas O.N.G. o temas sociales).
- Análisis de producciones. Consiste en observar producciones plásticas, musicales, trabajos de investigación... Ellas nos pueden dar información sobre muchos aspectos no esperados.

Ejemplos:

- Alejandro en su último dibujo ha pintado a dos personas dándose la mano. Esto es especialmente significativo si se tiene en cuenta que hasta ahora su tema favorito era el bélico.
- Falso feed-back. Consiste en dar información falsa para aflorar actitudes no admitidas socialmente.

Ejemplo: se informa en una tarea de que los chicos ayudaron más a otros chicos y las chicas a otras chicas cuando decían que su trato es no sexista. En el debate subsiguiente se confiesa que efectivamente se es sexista.

Esta técnica no es muy conveniente, pues puede dar lugar a sensación de engaño y deteriorar la confianza en el monitor.

5.2. Técnicas de indagación

Consisten en preguntar a la persona sobre sus actitudes o conductas. Diferenciándose:

*Conductas o actitudes actuales: lo que estás haciendo.

*Actitudes o conductas potenciales: lo que vas a hacer (que puede llegar a no hacerse).

Tradicionalmente son preguntas en papel de respuesta individual, si bien en educación pueden ser muy útiles técnicas grupales o que incluyan otras formas de respuesta (ejemplo, el barómetro de valores explicado más abajo) unido a debates o reflexiones grupales.

Como ventajas tiene la obtención de información directamente sobre lo que se desea evaluar y la obtención de información sobre fenómenos externos al ámbito escolar (conductas en casa, con los amigos...).

Como desventajas tienen la tendencia a que se conteste lo que se quiere oír (deseabilidad social). Existen así mismo, elementos inconscientes (prejuicios, hábitos...) que cuesta medir por una herramienta de preguntas conscientes.

Si las preguntas son cerradas (ejemplo: contestar si algo nos gusta mucho, poco o nada) se evita la subjetividad, pero se perderán muchos matices explicativos. Si son abiertas ganamos una comprensión más amplia a costa de una interpretación más subjetiva. Por ello, conviene mezclar ambos tipos de preguntas.

Si existe un mínimo de confianza pueden ser bastante fiables en el ámbito escolar.

Los principales tipos son:

5.2.1. Entrevistas y encuestas

Consisten en preguntar sobre lo que hace, piensa o siente una persona. Como señalamos, conviene mezclar preguntas cerradas (contestar sí/no o mucho/poco/nada) con preguntas abiertas; especialmente las referidas a explicar una valoración (¿por qué diste esa puntuación?) y las referidas a explicar conductas, sentimientos o contenidos (¿qué haces?, ¿qué sentiste?, ¿qué has aprendido?).

En especial son interesantes:

a) Preguntar por las conductas desarrolladas en diversas situaciones que la persona haya vivido. Especialmente fuera de la escuela.

b) Analizar el impacto de un período educativo (una clase, un curso...) en este caso conviene analizar tres elementos:

-Impacto emocional (si ha sido divertido, si se vivenciaron sensaciones...).

-Contenidos e ideas adquiridos.

-Cambios en nuestros hábitos de conducta que presuponemos pondremos en marcha.

5.2.2. Entrevista grupal

Consisten en diálogos abiertos con las personas que participan en un programa educativo.

Puede ser conveniente seleccionar un grupo de entre 5 y 8 personas (o varios grupos), pues grupos más grandes impedirían que todas las personas participen.

Frente a las encuestas que aportan una visión más cuantitativa y cerrada aquí se aporta una visión más cualitativa y abierta. Se lanzan pocas preguntas y se busca mucho intercambio de información, pues especialmente recogerá matices y explicaciones del porqué de fenómenos que no se reflejan en un cuestionario.

No obstante, para evitar una dispersión excesiva es necesario:

-Definir claramente los objetivos: ¿Qué cosas nos parecen significativas de comentar? ¿Qué matices queremos obtener de lo observado en otros métodos de investigación?

-Seleccionar preguntas posibles: deben referirse con precisión el aspecto

que queremos evaluar y ser abiertas (no contestarse con sí o no).

- Debe ser un proceso no directivo en que no sientan que unas opiniones son mejores que otras. Esto se puede producir incluso a un nivel inconsciente. Por ejemplo, asintiendo con la cabeza ante determinadas opiniones y no ante otras.

Existe cierta tendencia a oír lo que queremos escuchar y pasar por alto la información que no nos gusta. Por ello, conviene:

- Anotar lo que dicen las personas de la forma más fiel posible (fuera de la escuela al usar esta técnica, por ejemplo, en estudios de mercado pagados por empresas, se llega incluso a grabar la sesión).
- Diferenciar las frases textuales que se dijeron y nuestras interpretaciones de las mismas, procurando ser objetivos.

Si se ha conseguido un mínimo clima de confianza y respeto puede alcanzar un nivel de validez muy alto.

Esta técnica se basa en que cada persona formamos nuestras opiniones al escuchar a las demás. Lógicamente no mide las actitudes de cada persona. Una persona puede tener miedo de que las demás escuchen algo o dejarse influir y llegar a conclusiones que ella sola no llegaría. Pero, precisamente por ello, es buena predictora de las conductas y actitudes del grupo. La persona que tiene miedo a opinar seguramente tendrá miedo a opinar en situaciones reales o la que acepta acríticamente las opiniones del grupo seguramente se dejará influir en otras circunstancias.

5.2.3. Escalas de actitud

Se ofrecen afirmaciones sobre una persona o cualquier entidad sobre la que deseamos obtener información (ejemplo: alguien de otra razas, la ecología, los ejércitos) pudiendo:

- Tener dos posturas (de acuerdo o en desacuerdo con la afirmación).

-Tener varios grados de un extremo a otro (ejemplo: la propiedad privada nunca es aceptable, la propiedad privada es aceptable si existen mecanismos de ayuda a los que menos tienen, la propiedad privada es un derecho inalienable independientemente de que otras personas no tengan nada).

Los enunciados deben ser:

-Simples (no decir dos cosas: ejemplo, los homosexuales son enfermos y deben ser fusilados, son distintas cosas si son enfermos o no, y si deben ser fusilados o no).

-Que puedan aceptarse o rechazarse.

-Entendibles.

-No suele ser bueno usar expresiones extremas (siempre, nunca).

-Balanceados (mantener una opinión supondrá unas veces contestar sí [o más a la derecha], otras veces contestando no [o más a la izquierda] a las preguntas).

5.2.4. Barómetro de valores

Es la versión grupal de la técnica anterior. El moderador pide que todas las personas se coloquen en el centro de una habitación. Lee una frase y pide que las personas que están a favor se coloquen a la derecha y las que están en contra a la izquierda. Posteriormente se debate entre ambos grupos permitiéndose en cualquier momento a una persona el que cambie de opinión.

De nuevo es una técnica que mide la actitud general del grupo no las de cada individuo aislado.

Ejemplos de frases:

-El que triunfa es el que sólo piensa en él.

-Los inmigrantes nos quitan puestos de trabajo.

5.2.5. Lista de adjetivos

- Sobre una lista de unos 100 adjetivos o sin dar lista se pregunta qué adjetivos definen mejor a un objeto de actitud (persona o entidad).
- Se les pregunta después si los adjetivos son positivos o negativos y hasta qué punto son adjetivos con los que uno mismo se identifica.

Se mide:

-Uniformidad = Grado de consenso (mediante el índice de Katz y Braly = con cuántos adjetivos se consigue la mitad de las atribuciones). En general podemos hablar de si existe una opinión formada en el grupo o cada persona tiene su opinión distinta.

-Favorabilidad = N° atribuciones positivas - N° de atribuciones negativas (no se cuentan las atribuciones neutras). Esto nos da idea de si se acepta o rechaza a esa persona.

-Similaridad con el yo (si yo también poseo esa característica):

N° atribuciones similares - N° de atribuciones disímiles

5.2.6. Diferencial semántico

-La técnica consiste en presentar los pares de adjetivos y pedir al sujeto que evalúe en una escala entre qué punto se encuentra el objeto de actitud, ejemplo:

Las mujeres son (marcar con una X)

Listas : _____ : _____ : X : _____ : _____ : Tontas

Fuertes : _____ : X : _____ : _____ : _____ : Débiles

Activas : _____ : _____ : _____ : _____ : X : Pasivas

Se pueden diferenciar tres factores: Evaluación (E), Potencia (P) y Actividad (A). La técnica consiste en buscar adjetivos bipolares sobre los tres factores referidos al ítem a medir; ejemplo:

-Evaluación: bonito/feo, bueno/malo, sano/enfermo.

-Potencia: grande/pequeño, poderoso/impotente, fuerte/débil.

-Actividad: rápido/lento, vivo/muerto, ruidoso/quieto.

La técnica parece bastante libre de influencias culturales.

El factor Evaluación es claramente significativo, no así los otros.

5.2.7. Análisis de casos con dilemas morales

Consiste en plantear a la persona o al grupo una situación en que existe conflicto de valores. Se les pide que tomen una decisión y sobre todo, que expliquen por qué adoptaron esa decisión.

En la versión individual es un buen instrumento para conocer cuál es el nivel de desarrollo moral de una persona. Para ello, mediante preguntas intentaremos que explique claramente las motivaciones de su conducta.

(Ver ejemplos en el capítulo sobre razonamiento moral.)

5.2.8. Test sociométricos

Consisten en obtener información sobre las demás personas. Sus cualidades y grado de aceptación vistos por los compañeros. Podemos hacer preguntas como cuáles son las personas que más/menos trabajan, quiénes son mejores/peores compañeros... o podemos ir persona por persona investigando las opiniones que se tienen de ella.

Como señalamos, todo nuestro trabajo se basa en conseguir un grupo que se estime y sepa trabajar en equipo. Por esto estas técnicas nos ayudan a encontrar:

- Personas líderes: ampliamente estimadas y aceptadas. Cuya opinión pesará mucho para las demás.
- Personas rechazadas. Aquellas de las que se señalan cualidades negativas y se procuran evitar.
- Personas ignoradas. No se las rechaza pero no se las busca y no se es amigo de ellas. Simplemente están como si no estuvieran.

Si no se consigue una mejora en los dos últimos tipos de persona éstas serán una rémora que dificultarán el aprendizaje de actitudes y valores.

5.2.9. Pruebas objetivas

Señalamos que los conceptos no son el aspecto fundamental a trabajar ni el objetivo último a evaluar; saber será una herramienta que nos permita tener unas actitudes y unas conductas. Por ello debemos preguntarnos, ¿para qué sirve un contenido conceptual? Por ejemplo, si no se conocen situaciones en que la Defensa Popular No-violenta ha resultado más eficaz que la militar nuestras actitudes hacia la no-violencia no serán muy positivas. Sin embargo, conocer perfectamente la geografía de África no nos hará mucho más solidarios ante el conflicto Norte/Sur. La técnica tradicional de evaluación es la prueba objetivas «el examen». No obstante, es completamente desaconsejable que la persona sienta que la evalúan y ponen nota según si se lo ha sabido o no. Con ello, se pierde libertad de crear y evaluar opiniones y se impide el cambio de actitudes y conductas. Por ello, salvo que consigamos un ambiente relajado y un enfoque lúdico, deben sustituirse por la información indirecta que aporten diversas pruebas. Una alternativa puede ser buscar juegos de preguntas y respuestas (pensemos en una especie de «trivial» en que se pregunte sobre el tema) o simplemente ver los contenidos expresados en trabajos u otras pruebas. No deben fomentar actitudes contraproducentes con los valores a desarrollar. Pensemos en el contrasentido que sería un juego competitivo para descubrir los conocimientos sobre cooperación.

6. NOTAS Y PROMOCIÓN DEL ALUMNADO

Un dilema frecuente es una vez que tenemos una evaluación de actitudes y conductas de una persona cómo se debe reflejar en su expediente académico o incluso si debe o no promocionar u obtener un cierto título. La pregunta creo que se debe reenfocar hacia: ¿qué beneficios obtiene la persona y la sociedad con una nota o promoción?

1. La sociedad necesita una persona con unas determinadas competencias. Por ejemplo, no puede permitir que una persona obtenga el título de médico si no sabe medicina o si no tiene una ética adecuada (por ejemplo, sería mal médico el que se dedicara a experimentar con sus pacientes antes que a curarlos) o incluso aceptando unos mínimos cognitivos y morales, será mejor médico y se merece más nota una persona que aunque quizá sepa menos, tiene más actitud de servicio y más dedicación a continuar formándose o tiene más capacidad para convencer a los pacientes de que sigan sus prescripciones. Por ello, la primera pregunta es: ¿hasta qué punto ha alcanzado las capacidades que debería tener (a esa edad y esa opción académica) que le permitan una integración responsable en la sociedad?

En general para la obtención de un título académico o una nota se suele evaluar únicamente si ha expresado unos contenidos memorizados en un examen, lo que sólo muy remotamente señala su capacidad para integrarse en una sociedad o enfrentarse a un trabajo. Una persona puede:

- Que no haya memorizado unos contenidos pero que los sepa encontrar en los textos y organizar la información mejor que otra persona que no sabe más que lo memorizado de su libro de texto. La primera persona, que es suspendida, debería ser evaluada muy positivamente, pues está muy calificada para las situaciones reales de manejo de información. La segunda, que saca muy buena nota, debería ser evaluada, muy negativamente, pues no sabe enfrentarse a situaciones reales. Einstein señala, cómo él no solía «memorizar cosas que puedo encontrar en cualquier libro».
- Que por nerviosismo u otros factores no sepa enfrentarse a un examen pero mediante otras formas de evaluación muestre que ha memorizado unos contenidos y estén disponibles para su integración en

la sociedad. De nuevo una persona suspendida debería ser evaluada positivamente.

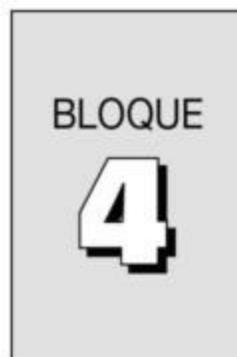
- Que lo memorizado sólo se retenga hasta el día del examen. Diversos estudios muestran cómo se producen olvidos casi absolutos de contenidos en su día necesarios para enfrentarse a un examen. Un contenido olvidado nadie dirá que facilita la integración en un trabajo o una sociedad. Una persona que olvida lo aprendido debe ser evaluada negativamente. Lamentablemente si una vez mostró un conocimiento en un examen, se la declara apta y la escuela no se preocupa por evaluar si algo perdura.
- No se evalúan las capacidades. Memorizar o no algo para un examen, no es equivalente a tener buena memoria o no. Otras capacidades como la creatividad, la constancia, la capacidad de razonamiento o la de buscar y organizar información son escasamente evaluadas.
- Y como ya señalamos, no medimos actitudes o habilidades sociales. El mero ejemplo de la profesión docente nos muestra profesores pedagógicamente nefastos; pues, aunque conocieran los contenidos propios de su materia, la legislación existente o los conceptos pedagógicos (lo que les permitió aprobar la oposición y ser docentes); no disponen de las habilidades o actitudes necesarias. Esto implica que sus alumnos sufren a un mal profesor y que él se encuentre insatisfecho en su trabajo. De nuevo alguien que aprobó debía ser evaluado negativamente.

El resultado es que la escuela no mide la capacidad de desempeño de una función social, pues como saben muy bien las empresas, un buen expediente académico no implica un desempeño laboral mejor. Nuestra propuesta radical es que la escuela deje de medir la memorización en un examen para medir realmente la capacidad de desempeñar una función social (incluyendo funciones sociales como ser buen amigo o buen padre, o saber hacer tareas domésticas). La prueba objetiva pasa a ser una herramienta entre otras muchas y no la principal. Y la memorización de conocimientos una entre muchas capacidades a desarrollar. Y por supuesto, no sólo de cara a evaluar

valores, sino en cualquier ámbito educativo.

2. La segunda pregunta es: ¿para qué sirve poner una u otra calificación? o ¿para qué sirve impedir la promoción? Probablemente si un alumno sabe que ha obtenido peor calificación por ser poco sociable, por desinteresarse de la ecología o por ser racista, su única reacción sea la de enfadarse y atrincherarse más en sus actitudes y conductas negativas. (Lo mismo que le pasa al alumno al que le dicen que no sabía suficiente sobre una determinada materia; que suele despreciar a la escuela.) Sobre todo en el caso de plantearse la promoción de alumnos debemos preguntarnos si el estar con otro grupo le ayudará a mejorar sus conocimientos, actitudes o conductas o el permanecer en su grupo y aprovechar los recursos que éste le brinda será lo más adecuado.

En síntesis, debemos tener como único criterio a la hora de evaluar el preguntarnos: qué será más positivo para la persona y para la sociedad. Esa será la opción más justa.



MODELOS SOCIALES

19. UN MODELO QUE NO: MODELO ECONOMICISTA

La educación en valores es compatible con ciertos modelos ideológicos de interpretar el mundo e incompatible con otros. Aquí quisiéramos analizar las interpretaciones hoy en boga, basadas en las relaciones económicas. Cuando hablamos de modelos economicistas, hablamos de las dos grandes interpretaciones vigentes durante el siglo xx: el modelo neoliberal y el modelo comunista, también llamado «el socialismo real». Ambos tienen muchos puntos comunes:

-Interpretan toda la realidad (social, política, cultural, psicológica) como resultado de una única variable: la economía.

-Miden el desarrollo de una sociedad por la mayor o menor producción y disfrute de un elevado número de bienes.

-Interpretan desarrollo económico (aumento del P.I.B., aumento de producción) como calidad de vida.

El modelo socialista de la URSS y otros países comunistas se encuentra en franca decadencia. Lo mismo le pasa en occidente al socialismo del «estado de bienestar»: protección estatal mediante subsidios de desempleo, pensiones o impuestos progresivos que evite las diferencias económicas y exclusiones que genera el libre mercado. Por ello, las reflexiones expuestas se centrarán sobre todo, en el modelo que parece entrar con fuerza: el neoliberalismo.

1. EJERCICIO 7

A continuación ofrecemos varios casos para analizar y reflexionar.

Caso 1

En cierto país, un señor gana 1.000 ptas. Con ello compra comida que cuesta 200 ptas., paga la letra del coche que le cuesta 200 ptas., se compra ropa que

le cuesta 200 ptas., va al cine que le cuesta 200 ptas. y se compra un libro que le cuesta 200 ptas. Con ello ha gastado justo su salario.

Al año siguiente, le aplican a su país una política neoliberal con lo que congelan su salario que sigue siendo de 1.000 ptas. y gracias a ello consiguen una inflación (subida de los precios) de sólo el 2%, con lo que ahora la comida, el coche, la ropa, el cine y el libro cuestan 204 ptas. cada uno. Por ello, no puede con su salario comprar lo mismo que el año pasado, por lo que seguramente irá menos al cine o se comprará menos libros.

No obstante, los políticos de su país le explican que este año los indicadores económicos señalan que estamos mucho mejor.

Reflexionemos: si puede comprar menos cosas, ¿está mejor para esa persona la economía? ¿Para quién puede estar mejor la economía? ¿Para los asalariados? ¿Para los empresarios? ¿Conoces algún país en que pasen estas cosas?

❑ Caso 2

En cierto país un señor está en el paro, por su edad y nivel de formación cada vez se hace más difícil conseguir trabajo; no obstante, el año próximo, adquirirá la edad suficiente para acceder a una pensión de jubilación. En el último año, expertos políticos neoliberales han hablado de la necesidad de reducir las prestaciones por paro y además disminuir las pensiones (como alternativa proponen la contratación de planes de pensiones los cuales desgravan fiscalmente y ofrecen mejores condiciones a los ricos que a los pobres). El resultado es que el señor que estaba en paro ve disminuir sus ingresos hasta el punto de no poder pagar el alquiler de la casa en que vive. Su hijo mayor, para conseguir la misma ropa que sus amigos, se dedica a robarla en grandes almacenes. Los expertos políticos indican que el país se está desarrollando.

Reflexionemos: ¿para quién puede estar mejor la economía? ¿Para los parados? ¿Para los pensionistas? ¿Para los empresarios? ¿El desarrollo económico equivale a calidad de vida? ¿Supone algún detrimento de la calidad de vida el que el hijo robe prendas de vestir? ¿Que pasará con el

señor cuando le expulsan del piso por falta de pago? ¿Conoces algún país en que pasen estas cosas?

❑ Caso 3

En cierto Ayuntamiento A, gastan 200.000 ptas. del dinero recaudado por los impuestos en pagar el servicio de limpieza. Pagan a dos personas 90.000 ptas. de salario a cada una por 8 horas de trabajo y les compran material de limpieza por valor de 20.000 ptas.

Por culpa de cierto grupo ecologista, la conciencia ecológica aumentó y se tiraron menos papeles al suelo. Con ello, disminuyó el trabajo y el Ayuntamiento decide despedir a una de las personas, quedando ésta en el paro. Por «fortuna», los sindicatos empiezan a hacer campaña contra la conciencia ecológica que le ha dejado en el paro y pronto aumenta el número de papeles y le vuelven a contratar con el mismo salario (aunque eso sí, con un contrato que es más barato rescindir según marcan los cánones).

En otro Ayuntamiento B, también gastan 200.000 ptas. en limpieza contratando a dos señores como en el ayuntamiento A. Allí, también hay ecologistas que hacen aumentar la conciencia ecológica y la gente tira menos papeles con lo que se reduce el trabajo a la mitad.

El Ayuntamiento decide seguir pagando lo mismo a los dos barrenderos (90.000 ptas.) si bien sólo trabajarán la mitad del tiempo (4 horas). Con ello, el desgaste de material de limpieza se reduce a la mitad y sólo deben invertir 10.000 ptas.

Al cabo de un tiempo, y para que no se discrimine a otros trabajadores del ayuntamiento que trabajan 8 horas, deciden dejar una persona en limpiezas 8 horas (lo que les cuesta 90.000 ptas. de salario más 10.000 ptas. de material) y aprovechar las habilidades del otro para narrar historias y emplearle en ir por colegios de cuentacuentos en campañas de animación a la lectura (pagándole un salario de 90.000 ptas.).

Reflexionemos: ¿qué es más rentable económicamente? ¿El Ayuntamiento A con sus dos empleados? ¿El Ayuntamiento B cuando reparte el trabajo?

¿El Ayuntamiento B cuando reconvierte a uno de sus barrenderos como cuentacuentos? ¿Cuál será la reacción del grupo ecologista ante el barrendero que boicoteó su campaña de limpieza en el Ayuntamiento A? ¿Qué da más calidad de vida? (no confundir esta pregunta con qué es más rentable). ¿El Ayuntamiento A con dos trabajadores? ¿El Ayuntamiento B cuando se trabaja menos horas? ¿El Ayuntamiento B cuando se trabaja de cuentacuentos? La producción de más basuras, su transporte, eliminación, etc., supone el aumento de la contaminación y consecuentemente problemas de humos, malos olores, aumento de enfermedades (respiratorias, alérgicas, cánceres...). ¿Esto influye en la calidad de vida? ¿Se refleja en los indicadores económicos de igual manera? Una actividad como contar cuentos: ¿aumenta la calidad de vida?, ¿tiene igual peso en el desarrollo económico? Una mejora de la calidad de enseñanza: ¿aumenta la calidad de vida?, ¿se contabiliza en los indicadores económicos a corto, medio o largo plazo?

❑ Caso 4

A) En cierto país las prestaciones sociales son altas, el sueldo que se paga a los trabajadores debe ser elevado, con lo que sale caro contratar trabajadores.

B) Una empresa, decide emigrar a un país tercermundista. Allí, la mano de obra es mucho más barata y no existen controles ambientales, con lo que la empresa puede impunemente deforestar la selva tropical. En el país en que se instala parece estar relacionado con intoxicaciones por emisión de contaminantes y usar mano de obra infantil subempleada. No obstante, las personas que trabajan allí se alegran de tener un salario estable. En el país rico al desaparecer la empresa aumenta el paro y el malestar social. Poco a poco acuerdos internacionales y presión de sindicatos, ecologistas o grupos de solidaridad llevan a mejorar las condiciones de trabajo en ese país.

C) Paralelamente, se corrigen los «problemas estructurales» en el país rico (se congelan los salarios, se facilita el despido, se bajan los impuestos a las empresas) y se prima a la empresa para que vuelva a instalarse en ese país.

La empresa, decide abandonar el país tercermundista y volver a instalarse

en el país rico. En el país rico desciende el paro, si bien la facilidad de contratar trabajadores es mayor (menos sueldos, contratos más precarios). En el país tercermundista vuelve a aumentar la pobreza y nadie se encarga de reforestar lo que se destruyó.

Reflexionemos: ¿en que situación tenemos más calidad de vida (A, B o C) para las personas del país rico?, ¿y para las del país pobre?, ¿y para el director de la empresa? Imagina otras formas de distribuir la riqueza que aumenten la calidad de vida en el país pobre y en el país rico. ¿Es posible que todos los países sean ricos según el modelo de desarrollo imperante?

❑ Caso 5

Luis es una persona que ha «triunfado», tiene todo lo que se puede pedir, varias casas (alguna que prácticamente no usa), coches, vacaciones en sitios exóticos, servicio doméstico... y muchos otros lujos de los cuales pavonearse delante de sus amistades que le miran con envidia. Sólo lamenta que el dedicar tanto tiempo al trabajo le haya impedido una mejor vida familiar; su mujer se divorció de él hace tiempo y a sus hijos sólo los ve uno de cada dos fines de semana.

Reflexionemos: ¿crees que la vida de Luis es envidiable? ¿Crees que tener casas o coches no usados es tener más calidad de vida? ¿Crees que unas amistades delante de las cuales pavonearse o que nos tengan envidia son unas buenas amistades? ¿Crees que seguirán siendo amigos si necesitamos de ellos? ¿Crees posible otro tipo de relación de amistad que nos aporte algo mejor que el placer de alardear de nuestros bienes? ¿Crees más importante disponer de más tiempo para la familia o de más horas de trabajo para tener más salario?

Estos ejemplo intentan hacernos reflexionar un tanto sobre los modelos economicistas neoliberales. No intentaremos contestarlos uno a uno (dejamos que el lector llegue a sus conclusiones), sino que haremos una reflexión sobre la economía.

1. ¿Qué miden los indicadores económicos? Los indicadores económicos al uso miden producción, recursos disponibles, recursos por el número de

personas, etc. Esto no equivale a calidad de vida, a veces incluso significa lo contrario. Si tálamos los bosques para vender madera esto aumenta el Producto Interior Bruto (P.I.B.) pero la deforestación que producimos no parece que sea aumento de calidad de vida, sino todo lo contrario (a parte de que en un futuro no podremos obtener más madera). Si producimos residuos contaminantes tendremos que invertir en recogida de basuras o en curar las enfermedades asociadas a la contaminación; esto aumenta nuestro indicador P.I.B. pero nadie en su sano juicio pensará que aumentar el número de enfermedades es aumentar la calidad de vida.

En general, se observa una tendencia a ir pasando de indicadores basados en el dinero a incluir otros elementos como salud, educación o equilibrio psicológico, si bien nos encontramos bastante lejos de generalizarse el uso de auténticos indicadores de calidad de vida. Fenómenos como el aumento de la delincuencia, la corrupción (que a nivel mundial afecta desde partidos conservadores a socialistas y desde empresarios a sindicatos), el aumento de la drogadicción o la pornografía, son subproductos de determinados sistemas sociales que tienen que ver con el sistema productivo y no se contabilizan como tal. O incluso, en el último ejemplo, prácticamente todos los indicadores económicos indican que la persona del ejemplo ha alcanzado una elevada calidad de vida aun cuando los estudios psicológicos señalen que una persona que no dispone de una rica vida afectiva (amigos, familia) difícilmente alcance un grado elevado de bienestar psicológico.

2. ¿Los indicadores económicos miden la riqueza de quién? Los casos 1 y 2 son realidad en muchos países que viven un modelo neoliberal. Los empleados deben subir sus salarios por debajo de la inflación (es decir, tienen dinero para menos cosas) y los parados o pensionistas tener menos prestaciones (es decir, lo mismo).

Sin embargo, se afirma que la economía marcha bien. ¿Para quién? Para las empresas, que tiene más beneficios; para los altos directivos, y también para los políticos que son de los pocos asalariados que deciden su sueldo. Una frase muy citada define el neoliberalismo como el sistema que afirma que los pobres no trabajan porque ganan mucho y los ricos no trabajan porque ganan poco.

3. ¿Se puede distribuir la riqueza de forma que aumente la calidad de vida? El caso 3 es un intento de mostrar cómo sí es posible encontrar formas de distribución de la riqueza que aumenten la calidad de vida distribuyendo adecuadamente los recursos. En general, podemos intentar jugar con la distribución de riqueza que se ha producido en cualquier lugar fruto del libre mercado e intentar buscar otros modelos de producción o distribución de riqueza y seguramente encontraremos formas económicas en las que más personas salgan beneficiadas económicamente y ganen calidad de vida.

4. Pero, ¿no es cierto que en el libre mercado cada cual gana según su esfuerzo? Esta es una falacia ampliamente extendida. No creo que nadie sensato piense que una mujer negra en un país subdesarrollado tenga las mismas posibilidades que un varón blanco e hijo de un millonario de un país rico. El segundo obtiene más por casi nada de esfuerzo. Ningún investigador psicosocial serio asumirá que una persona triunfaría socialmente si no hubiese tenido estímulos al aprendizaje en su familia o su escuela, o si sus amigos le hubieran introducido en el mundo de la droga, o si no hubiera tenido cierta dosis de fortuna en sus negocios.

5. No obstante, ¿no es un fenómeno probado que las empresas privadas rinden más que las públicas o las empresas subvencionadas o que el proteccionismo ha generado personas que en vez de trabajar se dedican a vivir de subsidios y otros males endémicos?

Evidentemente, son fenómenos ampliamente observados en muchas empresas, países o regiones. No obstante, analicemos estas aseveraciones con cuidado.

Si nos fijamos en los ejemplos anteriores, especialmente el caso 3, vemos que «calculadora en mano» es posible diseñar modelos económicos más rentables para más personas (mucho más aún si introducimos un concepto amplio de calidad de vida).

No obstante, los expertos afirman que «los mercados no se comportan así», lo que traducido viene a significar que las personas actúan de forma egoísta con lo que no funcionan ciertos modelos económicos. Estas

afirmaciones se desplazan del campo de la economía para entrar en el de la psicología o la sociología. ¿Por qué una persona hace trampas con los subsidios? ¿Por qué una persona trabaja más en una empresa que en otra? Está preguntando por la razón de ciertos comportamientos.

Preguntémonos:

- ¿Una persona viviría de subsidios si le ofrecieran un trabajo altamente remunerado, agradable y con reconocimiento social? La respuesta es no. Las personas de todas las culturas prefieren el reconocimiento social a la caridad de sus semejantes. Lamentablemente la alternativa que suelen encontrar es un trabajo escasamente remunerado, que no le permitirá comprarse el cochazo que ve en televisión, ni viajar a la exótica isla que anuncian las empresas de turismo y por tanto que no le devolverá la autoestima. La cultura del subsidio como la cultura del triunfar (económicamente) a toda costa siempre ha ido acompañada de:

- Un modelo que prime el tener más. En televisión y en las revistas se habla de personas que poseen mucho dinero, coches grandes o lujosas mansiones y se presentan como prototipo a alcanzar.

- Una noción de «todo vale» para acceder al lujo. Desde la misma televisión hasta en periódicos o revistas se habla de personas reales o ficticias que obtienen éxito social a costa de mentir, estafar y aprovecharse de otras. Frecuentes casos de corrupción en todos los niveles llevan a pensar que todo el mundo se comporta así.

- Una formación que no valore el esfuerzo personal, o las actitudes y hábitos de conducta solidarios (como las que pretende fomentar este libro). En general encontramos que no se ha educado adecuadamente en valores positivos que contrarresten las influencias negativas.

En los casos extremos se produce una marginación total, de la cual, se llega a no tener ninguna fuerza para salir (por ejemplo, se llegan a casos como el de un mendigo que había estado trabajando hacía años, por lo que le correspondía una pensión que con atrasos llegaba a ser una importante cantidad, pero ya estaba tan mal psicológicamente que no quería ir a una

ventanilla a cobrar, pues no sabría qué hacer con el dinero). En otros se produce el miedo a salirse de un sistema que, aunque no nos satisface, parece no irnos mal. Aunque se sienta insatisfecho con su vida, ¿cuánta gente con un trabajo bien remunerado y numerosos bienes (casa, coche...) renunciaría a ello para ganar tiempo libre o unas relaciones de amistad más plenas? ¿No es más normal que intente convencerse de que no le falta nada que arriesgarse a un cambio radical en su vida?

- Preguntémonos también, ¿por qué rinde menos una empresa estatal?

-En primer lugar, podemos observar que muchas veces en la empresa privada encontramos que los trabajadores se quedan más del tiempo de trabajo sin remuneración, que no disfrutan de todos los días de vacaciones a que tienen derecho o que los sindicatos existentes se limitan a aceptar lo que la empresa les proponga o a realizar excursiones para sus afiliados. Es decir, en la empresa privada, a veces se rinde más por tener menos derechos.

-Observemos también cómo en la empresa privada no existe más preocupación que la del rendimiento a corto plazo. Una escuela rural en una zona escasamente poblada puede no ser productiva económicamente, pero el Estado la mantiene porque sí supone una función social que aumenta la calidad de vida.

-No obstante, no parece que estas sean las únicas razones para que rinda menos la empresa pública. Observemos cómo funciona la dinámica de la empresa. La típica imagen que tenemos del trabajador y el jefe, es la de un trabajador perseguido por un jefe para que trabaje más. Es decir, la realidad de la dinámica empresarial suele basarse en:

a) Un empleado que intenta maximizar sus beneficios (ganar el máximo) con el mínimo de costes (trabajar lo menos posible).

b) Un empresario que intenta maximizar beneficios (sacar el máximo de trabajo) con el mínimo de costes (pagar el mínimo salario).

En ambas, el trabajador no se preocupa por la producción, sino por la imagen que da. Por ejemplo, se puede aparentar que se trabaja o desplazar

hacia otra persona o departamento la culpa de no rendir lo suficiente. En la empresa privada pueden usarse más incentivos a la producción (desde la amenaza del despido a incentivos económicos). Dentro de este modelo, la empresa privada rinde más que la pública, aunque, cualquiera de ambos casos, el rendimiento y la calidad de lo producido es muchísimo más bajo que si el trabajador se interesara por el resultado de la producción.

-Es muy distinto en el caso de que el trabajador se interese por la empresa y su rendimiento. Por ejemplo, el nivel de implicación en el trabajo en cooperativas pequeñas es mucho mayor. Se trabaja mucho más y se preocupa más por el rendimiento de la empresa. Determinados modelos dentro del sistema empresarial han puesto en marcha sistemas de mayor democracia en la empresa (mayor poder de decisión de los trabajadores, recompensas vinculadas a la producción de un equipo, etc.) y si bien los resultados todavía no son claros parece que en determinadas condiciones, más democracia conlleva más eficacia empresarial.

Los estudios económicos sobre cooperativas y los datos de investigaciones antropológicas sobre diversas culturas nos inducen a pensar que es posible esta implicación en el trabajo desde un modelo de propiedad colectiva. No existen hasta el momento ejemplos claros de grandes empresas o países que adopten un sistema de propiedad colectiva y gestionada colectivamente. Es de destacar que en los países comunistas no existió tal propiedad. Los salarios eran distintos según diversos factores (incluso entre dos obreros de la misma fábrica y categoría) y los bienes eran asignados de forma diferencial (los altos cargos del partido tenían grandes casas de recreo desocupadas mientras los obreros vivían en pequeñas viviendas). Y por supuesto, la gestión no tenía para nada en cuenta a los implicados en la producción. Pese a que no existen ejemplos claros de producción, sí encontramos grupos que durante muchos años han vivido en régimen de propiedad y trabajo colectivo (es decir, lo más opuesto al libre mercado); estos abarcan:

a) Pueblos enteros de África, Asia o Sudamérica que mucho antes de iniciarse el capitalismo ya vivían en régimen de propiedad colectiva.

b) Comunidades vinculadas por una ideología (tan dispares como

monasterios católicos o budistas o comunas hippies), en algún caso produciendo con modernas tecnologías y competitivamente en una sociedad capitalista.

c) Momentos históricos en Occidente desde la Comuna de París hasta las colectivizaciones realizadas por la C.N.T. o el P.O.U.M. durante la Guerra Civil española. Por ejemplo, ciertas fábricas en España, pese a perder obreros cualificados que iban al frente y cuadros directivos contrarios a la colectivización o pese a la dificultad de conseguir repuestos, aumentaron su productividad.

En todos estos casos, no se producen los efectos perniciosos del intervencionismo en economía. Por tanto, todo parece apuntar a que los efectos perniciosos de limitar el libre mercado que tanto airea el liberalismo son resultado de la coexistencia con un modelo competitivo e insolidario, pues siempre que encontramos un grupo de personas con capacidad y voluntad de cooperar, la planificación resultó mucho más eficiente que el libre mercado.

6. No obstante, aunque el neoliberalismo tenga deficiencias, ¿no es un modelo que permitirá el desarrollo de todas las personas en un plazo mayor o menor?

La respuesta es un no rotundo. Hoy en día existe un consenso casi total sobre el hecho de que si todas las naciones adquirieran el nivel de desarrollo de las más ricas, consumiendo como ellas, hace mucho que se hubiera degradado ecológicamente la tierra. El neoliberalismo parte de la posibilidad de un desarrollo ilimitado, lamentablemente existen unos límites al desarrollo impuestos por la ecología o la demografía. El libre mercado, no puede regular por sí solo el cuidado del entorno para generar una economía sostenible. Esto es lo que nos muestra el ejemplo 4. Si un país pone trabas (limita el impacto ecológico, impone salarios y condiciones laborales costosas) pierde competitividad y las empresas se trasladan a otro sitio. Cada día es más sencillo producir en un sitio y vender en otro y existen presiones para facilitarlos aún más. Observamos cómo el libre mercado primará a los que menos gasten en preocuparse por un desarrollo justo y sostenible.

7. Pero siendo realistas: el ejemplo 4 no nos muestra que si no entramos en el juego los recursos económicos descenderán (por ejemplo, las empresas se irán a países con más beneficios económicos).

-En primer lugar, tenemos que tener en cuenta que seguramente es más divertido juntarse en torno a una guitarra varias personas que tener un costoso equipo de música, o es preferible una buena biblioteca donde todos podamos leer libros, a que cada uno intente tener en su casa el máximo de libros para uno solo. Ganar un poco menos, con un buen reparto, puede suponer tener más bienes disponibles y la satisfacción propia de la cooperación, de sentir al otro como aliado, no como competidor.

-No obstante se argumentará que «pese a todo necesitaremos al menos comprar la guitarra o la biblioteca». Sí, es cierto, pero más democratización en una empresa o sociedad no significa menos rendimiento necesariamente. Muchos estudios muestran cómo cuanto más a gusto se encuentra una persona su rendimiento es mejor. Ser partícipe de una sociedad que valoramos, desarrollar un trabajo donde se nos respeta y que pensamos que es importante no sólo para el dueño, donde nadie sea «vasallo» de nadie, será económicamente altamente productivo.

-Por otra parte, sería bueno la superación de la conciencia nacional. Las empresas pueden cambiar de país porque el grado de mundialización de las empresas es mucho mayor que el sindical o político. Si una empresa que se niega a dar condiciones de trabajo adecuadas o se traslada a otro país fuera boicoteada por sus clientes no tomaría esas medidas. Por ejemplo, cuando los trabajadores hispanos que recogían uvas en EE.UU. quisieron formar un sindicato y exigir condiciones laborales dignas, se encontraron con la solidaridad no sólo de personas de EE.UU. sino también de países como Gran Bretaña a donde pretendían exportar la uva. Si los sindicatos y otros movimientos sociales tuvieran una buena coordinación podrían hacer inviable las condiciones de trabajo indignas, pues cuando un país intentara ser competitivo a costa de disminuir las condiciones de sus trabajadores o degradar su entorno ecológico, tendría enfrente a amplios movimientos sociales que incluso en otros países al boicotear sus productos le obligarían a cambiar sus políticas.

8. En síntesis, los economistas aceptan en general que «calculadora en mano» se puede encontrar distribuciones de recursos y riqueza más eficientes que el libre mercado, y más si en nuestros cálculos introducimos:

-fenómenos no cuantificados habitualmente como el aumento de la delincuencia asociado al paro o subempleo y

-si aceptamos que el objetivo a buscar con un modelo económico no es meramente disponer de más bienes o servicios sino de más calidad de vida entendida como mayor bienestar psicológico.

Estos modelos son posibles si bien presuponen haber aprendido a cooperar, por lo que precisan de una adecuada formación en valores. Además, frente al mercado como regulador, son precisos modelos más solidarios que:

-Permitan un reparto justo de riquezas (no sólo materiales, sino también valores como el aprecio psicológico o el tiempo libre).

-Permitan que el modelo sea sostenible y no acabe con el entorno ecológico o margine en la pobreza.

20. UN MODELO QUE SÍ: LA NO-VIOLENCIA

1. El modelo educativo que proponemos lógicamente es compatible con múltiples modelos de pensamiento y con desarrollos teóricos desde diversas ciencias, si bien, un modelo que desde un principio influyó grandemente en la educación para la paz es el de la no-violencia.

2. No existe un modelo único que defina que es la no-violencia, sino desarrollos teóricos o prácticos de diversas personas que convergen. Sí podemos señalar que la no-violencia:

-No es meramente un cierto «pacifismo difuso» que hable de paz y desarme sin mostrar alternativas concretas.

-Es un modelo de pensamiento global (interpreta la mayoría de los fenómenos de la persona y los grupos en que se desenvuelve) y normativo (genera propuestas de cómo deben ser y actuar las personas y el mundo en que se desenvuelven).

-Es no sólo un modelo teórico sino también, una forma de actuar, sentir y pensar que se traduce en valores, conductas y actitudes concretas.

3. La no-violencia parte de una ética de la felicidad opuesta a la ética de la normatividad. Esto significa que no aceptará una conducta por referencia a valores o dogmas inalienables, sino por la comprobación de que esa conducta aumenta el grado de felicidad de todas las personas y por tanto lleve a una sociedad más justa para todos. Las normas y valores surgen después de esta constatación y no son construcciones inamovibles, sino la mejor forma de conducirnos que encontramos en un momento dado y que puede variar al cambiar las condiciones sociales o simplemente al descubrir formas de relación mejores.

La propia visión de la verdad y el conocimiento es no dogmática. Desde la

no-violencia, se plantea que cada persona, cada punto de vista o cada disciplina científica puede aportar algo de verdad. Nadie tiene la verdad absoluta y las verdades que hoy por hoy aceptamos son susceptibles de variar. Esto supone que en todas las actuaciones se respeten los puntos de vista de los demás y se piense que siempre es posible estar equivocados.

No obstante, esto no significa que la verdad sea algo inalcanzable y relativo a cada persona. (Si tú eres, por ejemplo, skin Head y pegas a los inmigrantes, como todo es relativo, ¿quién te va a cuestionar?) Significa:

- Tener en cuenta los aportes de todas las personas. No sólo sus ideas, sino también sus sentimientos o actitudes o conductas.
- Generar soluciones que, teniendo en cuenta estos aportes, busquen el máximo beneficio para todos y sean posibles de realizar.

En nuestro ejemplo del skin head, no supondría aceptar sus conductas de agresión (supondría incluso impedirselas); pero sí supondría tener en cuenta sus necesidades e intereses y ofrecerle alternativas. Por ejemplo, quizá necesite una relación social mejor y tenemos que dotarle de habilidades sociales mejores; o quizá esté en el paro y no disponga de medios económicos que la sociedad debe proporcionarle si quiere cambiar sus conductas. No nos limitaremos a culpabilizarle, sino que buscaremos los medios adecuados para que en una sociedad no racista él también se sienta mejor.

4. La no-violencia se fundamenta en un modelo antropológico basado en tres dimensiones:

- Como ser individual. La no-violencia busca una persona capaz de sentirse «en paz», «a gusto consigo misma» y «disfrutando de la vida»; pues sólo una persona en paz interna puede transmitir paz.
- Como ser social. Busca una sociedad armónica y justa tanto en el grupo de personas cercanas como en la sociedad total.
- Como ser ecológico. Busca una adaptación óptima al entorno que

permita a la persona desarrollar sus potencialidades, para lo cual es preciso conservar un entorno adecuado y sin degradar.

Para estos dos últimos aspectos es necesario valorar un conjunto de variables desde económicas, políticas, ecológicas, sociológicas...

Como observamos, éste es uno de los pocos modelos que intenta un acercamiento global a la comprensión de la persona y la sociedad, integrando los conocimientos de diversos grupos de personas o disciplinas intelectuales no como los modelos que mencionamos en el capítulo anterior, ligados en demasía a la economía o en el otro extremo, modelos que interpretan la sociedad sólo desde variables personales.

5. Requeriría un tratado entero explicar cuáles son las propuestas de la noviolencia, pero a continuación mostramos algunos de sus principales aportes:

6. En primer lugar la noviolencia es conocida por su enfoque de los conflictos (coincidente con lo que se comentó en el capítulo de conflictos). Los conflictos pasan a ser algo positivo si se regulan adecuadamente, de forma que se respete al antagonista y se busquen soluciones estables al conflicto, tanto en conflictos interpersonales como en macroconflictos.

- En conflictos pequeños la noviolencia supone que es preciso eliminar la sensación de ser atacados, el ansia de triunfar sobre otra persona o la actuación irreflexiva guiada por la visceralidad. De este modo, se intenta un análisis más objetivo del conflicto y la generación de soluciones posibles y justas para todas las partes.

- En conflictos a gran escala supone el descubrimiento de que una tiranía (ya sea un dictador o un ejército invasor extranjero) sólo puede mantener el poder por la obediencia de los demás. Un Ejército o una policía puede controlar ciertos puntos neurálgicos o neutralizar una resistencia militar, pero no puede hacer que funcione desde la industria hasta la burocracia si no es por la obediencia y sumisión. En caso de una desobediencia civil generalizada, podría intentar reprimir a determinados líderes, pero es imposible que meta en la cárcel a todo un país. Aquí surge una de las

características más conocidas de la no-violencia, sustituir la defensa militar por una basada en la no colaboración sin usar la violencia contra el adversario. Es importante destacar que cuanto más justa sea una sociedad más formada estará su población y más interés tendrá en defender el sistema de las amenazas, mientras que cuanto más injusto sea el sistema y menos participativa la población, menos eficaz sería una defensa no-violenta. Encontramos aquí, que frente a la defensa militar donde se prima al más fuerte, que frecuentemente es el menos justo, en la defensa no-violenta, cuanto más justo sea un sistema social, más se involucrarán las personas en su defensa y más eficaz será la misma. La historia, si bien nunca ha sido puramente no-violenta, nos muestra múltiples ejemplos de su utilidad (ver el texto «Algunos ejemplos de resistencias no-violentas» en el capítulo sobre «Cómo integrar en las diversas materias la educación en valores»).

7. Otra característica es el desarrollo individual de las capacidades de la persona. La no-violencia propugna una persona que:

- Alcance un desarrollo emocional y racional de modo que no caiga en la irascibilidad y sea capaz de entender y empatizar con las demás personas de forma que sea una persona capaz de un autocontrol emocional.

- Paralelamente debe ser una persona crítica y que tome un compromiso con la mejora de la sociedad, es decir, que sea una persona activa.

- Debe ser una persona que sepa organizarse o tomar decisiones en grupo de forma operativa. Es decir, una persona que sepa cooperar.

- Debe ser capaz de romper con prejuicios y dogmas no aceptando las cosas «porque sí» sino analizando si sus ideas o actitudes llevan a más justicia o no. Entre los principales dogmas que se suele aceptar acríticamente están:

- Valores de posesión: lo mío es mío y no lo comparto. 0: ser más feliz equivale a tener más cosas.

- Valores narcisistas: mi raza, cultura, país, religión, sexo... es el mejor y superior a los otros.

-Valores competitivos: deseos de triunfar entendido como ganar a otras personas aun a riesgo de que obtengamos menos que cooperando.

8. A nivel social, la no-violencia presupone que la cooperación y el compartir entre personas, grupos o incluso bloques de naciones es más efectiva. Por ello, la mayoría de los autores se decantan por un sistema social en que personas autónomas y responsables:

- Son responsables de la toma de decisiones. Es decir, ejercen en todo momento la democracia:

- día a día mediante asambleas y otros foros de decisiones (no limitándose a poner un voto cada 4 años);

- participando en la gestión de todos sus aspectos (la producción, la asignación de recursos...).

- El modelo económico se basa no en pensar a nivel de empresa, sino de comunidad de personas. Por ello, no maximizamos el beneficio económico del empresario sino la calidad de vida de las personas. Y no serán las leyes de mercado, sino la decisión racional de las personas de la comunidad, la que oriente la economía. De esta forma el modelo intenta:

- a) Cubrir necesidades. Los bienes sirven para cubrir las necesidades de todas las personas.

- b) Necesidades que sean reales. Los bienes se producen porque son necesarios. No se producen cosas superfluas o necesidades creadas por la publicidad y se tiende a cubrir con el menor costo posible. Por ejemplo, puede ser más divertido reunirse varios amigos a cenar en casa de uno de ellos que acudir a un costoso restaurante.

- c) Usando los recursos disponibles. Personas, tiempo, recursos materiales...

- d) Repartiendo y no poseyendo. No son posesiones de una persona, sino recursos que la comunidad distribuye a quien necesite de ellos. Por ejemplo,

un libro no será algo que un señor tiene en un estante «suyo», sino algo que leerá quien necesite leerlo. Esto supone un importante ahorro de recursos.

e) Sostenible. Que no degrade la calidad ambiental y agote los recursos para un tiempo futuro. En general esto se consigue por el paso de pensar a nivel de beneficio empresarial a calidad de vida de la comunidad por:

La tendencia a la simplicidad. No se produce algo superfluo sino sólo los recursos necesarios.

Medir efectos reales sobre el bienestar de la comunidad. Se evitan así, elementos perniciosos que degradan el ambiente. Por ejemplo:

- Producir contaminando menos suele suponer costes a la empresa, por lo que no es rentable en el modelo capitalista. Desde la no-violencia, el que el aire o el agua sean más saludables, sí es «rentable» (aumenta la calidad de vida) para la comunidad, por lo que la producción será más cuidadosa con el entorno.
- Cuanto más se produzca más beneficios para la empresa. Producir bienes superfluos que se conviertan en basuras no aumenta la calidad de vida de la comunidad.
- Cuanto más se produzca más trabajadores tienen trabajo. Trabajar y producir para no quedarse en paro y con ello no tener acceso a los recursos deja de ser una necesidad, pues los recursos son distribuidos para cubrir las necesidades. De hecho, tener más tiempo libre por una mejor distribución del trabajo, aumenta la calidad de vida. Es decir, cuanto más «paro» podamos permitirnos, mejor.

f) Se evite la fragilidad de estructuras productivas. Por ejemplo, productos fabricados lejos que deben ser transportados y pasar por muchas manos, probablemente puedan ser sustituidos por producciones locales, evitando el proceso de transporte a gran distancia que puede sufrir retrasos, huelgas o cortes de cualquier tipo. Por ello, sin negar la interrelación e intercambio entre pueblos, se tiende a valorar la tendencia al autoabastecimiento de productos y a evitar la excesiva dependencia de un producto o una vía de

obtención (por ejemplo, evitar que nuestra casa se paralice si un día nos falta la electricidad disponiendo de otros recursos además del frigorífico para conservar alimentos o además del horno eléctrico para cocinar. O por ejemplo, no depender de una única central hidroeléctrica, sino disponer de varias fuentes centrales, centrales eólicas o incluso disponiendo de nuestro propio sistema de energía solar).

9. A nivel ecológico existe el convencimiento de que un entorno saludable mejora la calidad de vida de la persona. Esto supone:

- Tendencia a conservar el entorno no contaminándolo, no agotando sus recursos, usando un consumo responsable, reutilizando objetos, reciclando...
- La tendencia a una integración y uso adecuado del entorno. Conocer el entorno, disfrutar de la naturaleza y sus recursos o aprovechar el entorno de forma racional son algunas tendencias.

10. Finalmente cabe señalar dos ideas erróneas habituales:

- Disminuir el nivel de consumo o generación de residuos no supone disminuir la calidad de vida, sino todo lo contrario. Si es realizado adecuadamente debe suponer uso de recursos más creativos que nos permitan más salud, mayor nivel de formación, más bienestar psicológico e incluso una producción más eficiente de bienes necesarios.
- Buscar una producción de recursos ecológica y socialmente responsables no supone la renuncia a la tecnología sino todo lo contrario. Debe suponer mejoras en los objetos y métodos (es decir, más tecnología) para que se adapte a cubrir las necesidades a escala humana. Por ejemplo, sustituir las gigantescas y contaminantes centrales nucleares o térmicas por alternativas ecológicas y locales supone mucho esfuerzo en investigación y desarrollo de métodos alternativos más eficientes que son por tanto tecnológicamente más avanzados. No confundamos tecnología con grandiosidad.

CÓMO PODEMOS EDUCAR EN VALORES

Métodos y técnicas para desarrollar actitudes y conductas solidarias

Es evidente que la educación en valores es fundamental y que hay muchos materiales editados sobre el tema. Pero los profesionales de la enseñanza se siguen preguntando: ¿Es posible la educación en valores? ¿Cómo aplicarla a las diversas situaciones educativas, especialmente al aula de forma transversal? Este libro intenta contestar a esas dos preguntas.

En los bloques 1 y 2 se muestra en qué dimensiones se debe trabajar si se desea una educación en valores completa, y cómo hacerlo de forma independiente de otros contenidos.

En el bloque 3 se muestra cómo trabajar dentro de la escuela. Se propone una amplia transversalidad que implique una revisión global de todo el quehacer pedagógico. Para ello, se incluyen recursos tales como: guías para analizar el currículum oculto y modelos de trabajo en el aula. Con ellos, se conseguirá una educación global que aumente el rendimiento en las disciplinas académicas, a la vez que consigue una eficaz formación en valores.

José Ángel Paniego, profesor y psicólogo, coordina las prácticas de Educación para la Paz de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid. Participa en la formación en valores del profesorado del Programa de Transversales de la Comunidad de Madrid y ha colaborado con diversos grupos de renovación pedagógica y ONGs. Ha trabajado con alumnado de todas las edades, especialmente con poblaciones en desventaja socioeconómica, destacando la coordinación del programa de "Apoyo a menores con dificultades" en el barrio de Pan Bendito de Madrid.



Alcalá, 166 / 28028 MADRID

☎ 91 725 20 00 / 📠 91 726 25 70

www.editorialccs.com / sei@editorialccs.com

ISBN: 978-84-8316-207-1



9 788483 162071