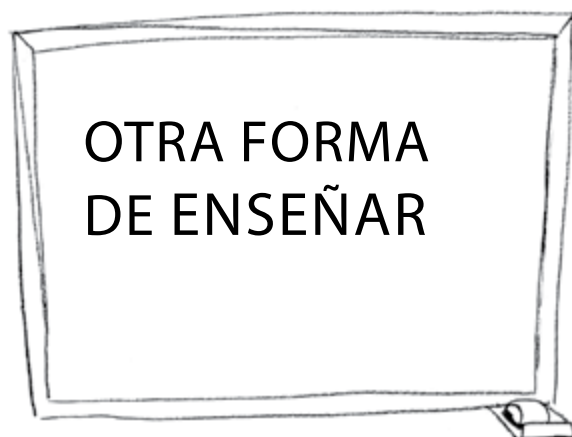


OTRA FORMA DE APRENDER,



JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Por qué hacer un proyecto como éste en el contexto actual

El curso en el que decidimos desarrollar este proyecto, el 2012-2013, comenzaba con algunas noticias que nos estremecían con la misma fuerza que nos impulsaban a movernos en la búsqueda de soluciones: se eliminaban todas las becas de comedor, algunas familias nos planteaban la posibilidad de sacar a sus hijas e hijos del colegio por no poder afrontar el pago de las cuotas, comprar el material escolar se hacía inalcanzable para muchos y antiguos alumnos que venían a visitarnos nos contaban la dificultad para pagar la matrícula de la universidad debido a la subida de tasas. Como Andrés, que a pesar de que su madre estuvo ahorrando durante mucho tiempo para poder pagar su primer curso en la universidad, finalmente tuvo que meterse en un ciclo formativo porque las tasas subieron a casi el doble de lo que su madre consiguió juntar.

Además de éstas aparecían otras historias más invisibles: las de las madres que hacen frente a una economía familiar en la que ya solo llegan ingresos por parte de los abuelos, las de las familias migrantes que nos preguntan si sus hijos tendrán acceso a la sanidad gratuita, las de las chicas y chicos que no saben cómo rellenar la ficha que los tutores entregan a principio de curso ¿qué ponemos en la casilla de trabajo del padre si está en paro?

Nuestro colegio es sólo un reflejo de un contexto y una realidad social en la que estas historias se repiten continuamente. En varias ocasiones hemos reflexionado sobre la importancia de que los aprendizajes estén anclados a la realidad de nuestras alumnas y alumnos y, en este sentido, pensamos que tener en cuenta el contexto de crisis socio-ambiental por el que estamos pasando es imprescindible para nuestra práctica educativa.

Viendo lo que ocurre a nuestro alrededor no pensamos que la crisis sea una oportunidad, pero de lo que sí estamos convencidas es de que ante el panorama actual no hay tiempo para la desesperanza ni para quedarnos, como diría Benedetti,

al borde del camino. Es el momento para ilusionarnos con proyectos con los que pensemos que estamos transformando parte de esta realidad y creemos que éste es uno de ellos.

Este proyecto surge con un doble propósito, por un lado hacer una labor de investigación y formación en estrategias educativas que han demostrado ser bastante exitosas en contextos sociales similares al nuestro. Y, por otro, ante las dificultades de trabajar con alumnado diverso (las dificultades ya existentes y las nuevas que aparecen como consecuencia de los recortes), pensamos que urge la búsqueda de alternativas y la puesta en práctica de las mismas adaptándolas a nuestra realidad. De todas estas “actuaciones de éxito” elegimos dos para ponerlas en práctica en nuestras aulas: la Filosofía para Niños (programa “Aprender a pensar”) y los Grupos interactivos. Ésta última como un inicio del proceso de Comunidades de aprendizaje que estamos interesadas en investigar y poner en práctica en cursos posteriores.

Para recorrer este camino fue imprescindible contar con colaboradores externos, Lars, Nacho, Félix y Lucía, que nos acompañaron, tanto a las profesoras como a los alumnos y alumnas, en el proceso de mejorar nuestra capacidad de dialogar, de pensar, de cuestionar aquello que nos dan como única explicación, de razonar o de entender la participación como algo más amplio y con más sentido de lo que lo habíamos hecho hasta entonces. Creemos que estos aspectos son imprescindibles para construir esos otros mundos posibles que sean más justos, sostenibles y que vivan en paz con el planeta.

No partíamos de la nada: investigaciones sobre las actuaciones educativas de éxito

La literatura científica internacional señala qué actuaciones en el ámbito educativo están demostrando ser exitosas en términos de aprendizaje y convivencia: los agrupamientos heterogéneos de carácter inclusivo*. Este tipo de agrupamientos están vinculados a determinadas formas organizativas del aula. Por eso nos propusimos poner en práctica estas nuevas formas de organizar el trabajo, los métodos dialógicos, las Comunidades de aprendizaje y los Grupos interactivos.

* Proyecto *INCLUDED*; Comisión Europea.

La hipótesis que planteábamos es que estas formas de organizar el trabajo del aula permiten acelerar los aprendizajes, construir redes de solidaridad entre los miembros de la comunidad educativa y, en definitiva, transformar una realidad social necesitada de nuevos enfoques.

En un contexto político, económico y social como el actual, las prácticas educativas que se imponen desde las autoridades apuestan por todo lo contrario: por la segregación del alumnado a través de la agrupación por niveles o de refuerzos fuera del aula en horario no lectivo. Estas prácticas son contrarias a las evidencias de algunos de los estudios más importantes realizados en el ámbito educativo europeo*: la segregación temprana del alumnado tiene un efecto especialmente negativo sobre los niños y niñas de familias con un bajo nivel socioeconómico; asimismo, segregar al alumnado en distintos itinerarios impide a muchos de ellos desarrollar al máximo su potencial educativo y dificulta sus posibilidades de empleo futuras y su movilidad en el mercado laboral.

De hecho, la experiencia muestra que cuando los sistemas educativos retrasan lo más posible la orientación de las alumnas y alumnos hacia distintos itinerarios curriculares, las desigualdades entre alumnado y centros escolares disminuyen.

Esto es debido a que la interacción que tiene lugar en un grupo heterogéneo permite, entre otras cosas, acelerar y enriquecer los aprendizajes y disminuir la desigualdad entre los individuos.

Este principio organizativo comprensivo está basado en una concepción comunicativa del aprendizaje que sostiene que las personas aprenden por la interacción con otras. En esta línea, Vygotsky (1979) afirma que “el aprendizaje activa una serie de procesos internos de desarrollo que son capaces de operar sólo cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros”. Bruner señala la necesidad de organizar las aulas en sub-comunidades de aprendizajes mutuos y Wells sigue esta línea proponiendo la estructuración de las aulas en comunidades de indagación dialógica.

* Flecha, R; *Theories, reforms and outcomes in the European educational system*. Univ. Barcelona, 2007.

Así pues, del análisis de estos autores y de la investigación sobre la puesta en práctica de diversas iniciativas, podemos deducir que para mejorar el aprendizaje debemos transformar y multiplicar las interacciones que tienen lugar en el aula, que puede convertirse en un auténtico espacio de transformación personal y colectiva. Por lo tanto, en este proyecto se proponía una práctica educativa alternativa a la que hacemos habitualmente, que pretende organizar el aula de manera que ésta se convierta en un espacio de construcción común de significados y en definitiva, de transformación social.

OBJETIVOS

- **Abrir** un espacio de reflexión sobre nuestra práctica educativa.
- **Formar** al profesorado en el conocimiento de la fundamentación y las características de aplicación de algunas actuaciones de éxito como son los Grupos interactivos y la Filosofía para Niños.
- **Experimentar** en el aula y en el centro actuaciones educativas que han demostrado ser exitosas como método para revertir la exclusión del alumnado.
- **Analizar** las potencialidades de estas actuaciones comparándolas con otras formas de organización del aula que pueden generar exclusión.
- **Crear** una pequeña comunidad de investigación y de grupo dialógico que se convierta en un instrumento para el aprendizaje.
- **Aprender** qué es el pensamiento colectivo y ponerlo en práctica.
- **Crear** vínculos con la comunidad educativa, más allá de los creados entre el profesorado y el alumnado.
- **Fomentar** la participación de las familias en la vida del centro.

DESTINATARIOS Y PARTICIPANTES

Aunque el proyecto se llevó a cabo en los niveles que se detallan a continuación, es importante destacar que ambos programas, Filosofía para niños y Grupos interactivos, se pueden poner en práctica en cualquier nivel de Primaria, Secundaria y Bachillerato y en cualquier materia.

El proyecto de Filosofía para niños se llevó a cabo en 3º de ESO, en la asignatura de Cultura Clásica, en 4º de ESO Diversificación, en el Ámbito científico-tecnológico y en 1º de Bachillerato en Filosofía. Los Grupos interactivos se pusieron en marcha en 4º de ESO en la asignatura de Lengua castellana y literatura.

Contamos también con la participación de cuatro asesores externos, **Lars Bonell**, **Nacho García**, **Félix García** y **Lucía Sainz** que, además de formarnos en reuniones y charlas, estuvieron con nosotras dentro del aula en múltiples sesiones. También contamos con un grupo de voluntarias y voluntarios (familiares de alumnos y amigos) que permitieron que se pudieran llevar a cabo los grupos interactivos, y que estuvieron participando dentro de las aulas durante varios meses un día a la semana.

Al proceso de formación continua con los asesores externos se sumaron un grupo de profesores del colegio que, aunque no participaban con su alumnado en la puesta en práctica de estas actuaciones, se formaron con nosotras y nos ayudaron con parte del proceso de investigación.

DESARROLLO. PRINCIPALES ACCIONES Y ACTIVIDADES DESARROLLADAS

Para entender el sentido de estas actuaciones educativas de éxito se hace imprescindible, en primer lugar, una breve descripción de su fundamento teórico y de la manera en la que se pueden poner en práctica. Después se realiza una descripción muy somera de las actividades realizadas.

LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Marco teórico

Filosofía para Niños es una propuesta educativa que ofrece al alumnado un espacio de expresión libre y acogedor en el que, a partir del diálogo filosófico y de las preguntas que ellos y ellas mismas se hacen acerca del mundo y del lugar que ocupan en él, poder desarrollar y mejorar su pensamiento, creatividad y capacidad de actuar teniendo en cuenta no sólo las necesidades individuales sino también las colectivas.

Desde muy pequeños, los niños y niñas comienzan a interesarse por todo lo que les rodea; llegan a un mundo perfectamente estructurado, organizado y clasificado, en el que todo funciona de forma muy precisa: el día sucede a la noche y la noche al día, la lluvia moja, cuando estamos alegres nos reímos, andamos sobre nuestros pies... Todas estas cosas, que a los adultos nos parecen normales y nos pasan desapercibidas, crean en los niños y niñas ese asombro y curiosidad que les lleva a formular preguntas que podemos calificar de filosóficas: ¿de dónde vienen las cosas?, ¿por qué la mesa se llama "mesa"?, ¿qué es un amigo?

Estas preguntas son una demanda de conocimiento y de comprensión de la realidad, son los caminos por los que las niñas y niños se lanzan a investigar un mundo que les resulta por completo desconocido y extraño, en el que tienen la necesidad de situarse.

Los niños y niñas, los jóvenes y los adultos también, vamos respondiendo esas y otras preguntas y vamos construyendo un sistema de creencias y de teorías que configuran nuestra visión del mundo. Cada uno de nosotros y nosotras tiene una idea acerca de qué es el bien, la justicia, la verdad, el deber, la felicidad, pero también tenemos creencias acerca de qué es una persona y cómo hay que tratarla, acerca de qué es un amigo y qué debemos esperar de él, acerca de qué son las reglas y si hay que cumplirlas siempre, acerca de qué son los sentimientos y qué papel desempeñan en nuestra vida.

La visión que cada uno tiene del mundo y de sí mismo es fundamental puesto que marca la orientación de nuestra propia vida, de nuestro proyecto vital. Nuestras acciones, decisiones, deseos y valores dependen de nuestras teorías y de la concepción de la realidad que nos hemos formado, pues nosotras y nosotros planificamos nuestro hacer de acuerdo al conocimiento que tenemos de las cosas y de nosotros y nosotras mismas. Pues bien, si nuestras acciones dependen en buena medida de las ideas que tenemos, entonces más nos vale haber prestado atención a esas ideas y teorías y haberlas revisado para estar seguros de que son consistentes, de que están fundamentadas y de que son coherentes con nuestro proyecto personal.

Ahora bien, ¿Cómo revisar nuestras ideas? ¿Cómo examinar los procedimientos para adquirirlas? En definitiva: ¿Cómo mejorar nuestra forma de pensar?

Filosofía para Niños trata de proponer el diálogo filosófico como medio para mejorar el pensamiento de las niñas, niños y de los jóvenes. Se trata de ir a la raíz de nuestras teorías e ideas, que es la base de nuestro actuar y de nuestras prácticas sociales, y que son siempre respuestas a determinadas preguntas. Por tanto, el lugar adonde este método pretende llevarnos es a la pregunta que ha dado lugar a esa respuesta y tratar de responderla de forma rigurosa y argumentada, a través del diálogo con los demás.

Desarrollando el pensamiento crítico se forman personas que cuestionan, examinan y piden buenas razones, mientras que gracias al pensamiento creativo apuntamos a nuevas formas de considerar la realidad, el mundo y a nosotros y nosotras mismas. Por lo tanto, se trata de que las chicas y chicos sean capaces de, creativamente, imaginar nuevas respuestas o formas alternativas de pensar los problemas, lo cual les permitirá hacer frente a los retos y dificultades que vayan surgiéndoles en su proceso de crecimiento y maduración y, así, poder actuar responsablemente y cuidando su relación con los demás y el entorno que les rodea. Se trata de tomar conciencia de la capacidad que tiene su propio pensamiento para descubrir el mundo y para incidir en él.

Metodología

La metodología empleada en Filosofía para Niños es clave, puesto que es necesario adaptar los elementos más valiosos de la filosofía a la realidad de los jóvenes. Los principios metodológicos guía de la acción formativa son dos. Por un lado tratar temas que despierten su curiosidad y que les inviten a dialogar porque se sientan vitalmente vinculados a ellos, prestando especial atención a los temas que surgen de la vida moral. Y, por otro, el cuidado y desarrollo de las dimensiones afectivas y sociales, poniendo especial atención en aquellas que tienen que ver con la relación que cada persona mantiene con los demás.

Para llevar a cabo las sesiones se toma como punto de partida una actividad introductoria que puede ser un juego, un relato, alguna imagen, un vídeo etc. cuya misión será crear un problema a partir de la experiencia de los jóvenes y despertar su curiosidad natural. A partir de la creación de ese problema y el cuestionamiento del mismo, el alumnado formulará preguntas para clarificar lo que les haya resultado más interesante o más confuso, y esas preguntas serán el eje del diálogo en el que se concreta la actividad filosófica. Las alumnas y alumnos irán respondiendo a sus propias preguntas, configurando su visión de la realidad y de sí mismos. A lo largo del diálogo el facilitador hará preguntas al alumnado cuando aprecie que falta claridad o rigor en sus respuestas. Estas preguntas son las que inciden en la mejora de las destrezas básicas del razonamiento, como por ejemplo, buscar y pedir razones, inferir, relacionar causas y efectos, partes y todo, medios y fines, establecer criterios, dar ejemplos y contraejemplos, comparar, conceptualizar y definir, formular hipótesis, buscar alternativas, etc. Las preguntas son, por tanto, el corazón de cada sesión. Algunos ejemplos de preguntas que puede realizar el facilitador son: ¿Por qué piensas que...? ¿Cómo sabes que...? ¿Qué estás dando por supuesto? ¿Puedes ofrecernos una prueba de lo que estás diciendo? ¿Qué conclusiones debemos sacar de lo que expones? ¿Qué le dirías a alguien que estuviera en desacuerdo contigo?

Se trata de elaborar un pensamiento que se desarrolla colectiva y cooperativamente, que va construyendo en comunidad el sentido de lo investigado y la validez de las respuestas. En este sentido el diálogo filosófico es absolutamente abier-

to y nada en él está determinado de antemano o prefijado. La reflexión que tiene lugar a lo largo del diálogo es absolutamente creativa, imprevisible y “en directo”.

Evaluación

Cada sesión debe terminar con una pequeña evaluación realizada por las alumnas y alumnos. Este elemento es fundamental para saber si la actividad funciona bien y para saber cómo se sienten los participantes en el grupo.

La evaluación se centrará en tres aspectos de la sesión que se pueden concretar en tres preguntas:

1. ¿Te ha merecido la pena estar hoy en el taller? ¿Por qué?
2. ¿Cómo ves al grupo, crees que está creciendo, que los compañeros te escuchan y te prestan atención?
3. ¿Cómo crees que ha sido tu participación en la sesión?

GRUPOS INTERACTIVOS

Marco teórico

Los Grupos interactivos se desarrollan en el contexto de la línea pedagógica determinada por el aprendizaje dialógico, y en el marco de la escuela se han convertido en una de las señas de identidad de las Comunidades de aprendizaje. Responden a la máxima de aprender en la diversidad y de la diversidad. Que todas las personas aprendan y alcancen el mayor éxito escolar en las realidades cada vez más diversas y heterogéneas en las que actualmente se mueven las aulas. Se trata de que el alumnado esté todo el tiempo aprendiendo y que, además, aprenda más de lo que lo haría con la dinámica de clases “clásica”.

Parten de la idea de aprovechar esta diversidad y heterogeneidad como potencial para propiciar el aprendizaje, y no sólo aprendizaje vinculado al ámbito de las habilidades sociales, al ámbito relacional, sino también al desarrollo de los apren-

dizajes instrumentales y la mejora colectiva en el desarrollo de las competencias educativas marcadas por la escuela tradicional.

Los Grupos interactivos han demostrado ser una línea pedagógica efectiva que mejora el rendimiento académico además de mejorar el funcionamiento general de los centros, como concluye la investigación del proyecto INCLUDED de la Unión Europea sobre actuaciones de éxito en la escuela formal en Europa.

Cuando mejor aprendemos algo es cuando lo explicamos o nos lo explica alguien que lo ha entendido muy recientemente porque todavía recuerda las estrategias que ha utilizado. Cuando mejor entendemos un texto y más nos motiva es cuando lo comentamos con personas que también lo han leído. El aprendizaje dialógico pone el énfasis en potenciar las interacciones que fomenten ese diálogo reflexivo, tanto dentro como fuera del aula.

Con el objetivo de no separar al alumnado en función de sus dificultades, sino de potenciar los aprendizajes de todos dentro del aula, siguiendo el principio de heterogeneidad ya mencionado, se introducen en ella todos aquellos recursos e interacciones necesarias para que nadie se quede descolgado del ritmo. Así, entran a ayudar otras personas adultas vinculadas al centro educativo que contribuyen, con su diversidad de experiencias y conocimientos, al aprendizaje del alumnado y, principalmente, a dinamizar el aprendizaje entre iguales que tanto fomenta su desarrollo. De este modo se dan en una misma dinámica tanto la aceleración del aprendizaje instrumental como el fomento de la solidaridad y se transforman las relaciones escuela-comunidad.

Metodología

Los Grupos interactivos asumen todos los principios de aprendizaje comprendidos en el aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad, igualdad de diferencias. La aplicación de estos principios comienza desde la misma organización y división del aula, que deja de ser un espacio de relación únicamente

profesorado-alumno. Ningún chico o chica sale del aula y se incluyen los recursos necesarios para que todo el alumnado acceda a los conocimientos necesarios.

La participación de la comunidad en el aula a través del voluntariado es otra de las claves del proceso. Estos voluntarios y voluntarias pueden ser estudiantes en prácticas, alumnado de Bachillerato, familias, colaboradores del entorno del centro, agentes sociales, otros profesores o profesoras, personal no docente, etc.

El modo de llevar a cabo los grupos interactivos se puede resumir de la siguiente manera: la clase se divide en varios grupos heterogéneos de alumnos y alumnas. La profesora o profesor es quien prepara, selecciona y realiza el seguimiento de las diferentes actividades y del alumnado. Cada uno de los grupos tiene una tarea distinta y un voluntario o voluntaria adulta dinamiza y favorece las interacciones y la participación de todos sus miembros (ayuda a que se ayuden). De este modo a los alumnos que podrían resolver la tarea casi por sí mismos, se les plantea el reto de llegar a realizarla conjuntamente con otros, y se les comenta que al tener que explicarla a los demás aseguran que saben argumentarla. Por otro lado, al alumnado que necesita más ayuda, se le señala la ventaja de que alguien que acaba de entender la actividad se la explique con sus propias palabras.

La clase está estructurada en grupos (4 ó 6 dependiendo del número de alumnas y alumnos) y es el alumnado quien se levanta y rota por las diferentes tareas, los voluntarios permanecen fijos. Es importante destacar que las personas voluntarias no tienen por qué conocer el contenido de la materia, se trata de que dinamizan y faciliten la interacción entre las personas del grupo, no tienen que resolver la actividad planteada. Si hay alguna duda es el propio grupo quien trata de resolverla y, si nadie puede hacerlo, es el profesor o profesora quien interviene para aclarar lo que sea necesario.

Mediante los grupos interactivos se acelera el aprendizaje aumentando el tiempo de trabajo efectivo, puesto que ya no se realiza una única tarea, establecida por el profesor o profesora y resuelta de forma individual por cada uno de los alumnos, sino que desde el principio el grupo está dividido de forma heterogénea tanto en género, como en nivel de aprendizaje u origen cultural.

Una de las potencialidades de los grupos interactivos es que se aplican para trabajar los mismos contenidos y las mismas actividades que el profesorado venía desarrollando en el aula, pero procurando la mínima intervención del profesorado y la máxima interacción entre los grupos. El profesorado actúa como guía que les facilite avanzar en sus procesos de razonamiento para saltar de un estadio de conocimiento a otro.

Frecuentemente se suele asociar hacer cambios en las aulas con tener que abandonar las actividades más tradicionales. En el caso de grupos interactivos esto no es necesario, ya que este cambio introduce en el aula la suficiente innovación e incluye casi todos los elementos que se consideran importantes cuando se hacen propuestas innovadoras: papel central el alumnado, activo y responsable de su propio aprendizaje; creación de sentido, al argumentar, ayudarse y comunicarse van buscando referencias en su propia realidad, van buscando sus propias estrategias, con lo que las mismas actividades adquieren un sentido para ellas y ellos.

Evaluación

La evaluación constaría de dos partes, por un lado la vinculada a la tarea con la corrección de las actividades. Esta corrección puede hacerse en grupo grande, dinamizada por el profesor o profesora, o en los grupos pequeños, dinamizada por el voluntariado. Por otro lado, se realiza una breve evaluación de satisfacción y del método a realizar con el alumnado. Algunas de las preguntas que se pueden emplear son: ¿Te ha resultado amena la tarea? ¿Has participado en la resolución de la tarea? ¿Sientes que al grupo le beneficia trabajar junto? ¿Qué has aprendido hoy?

Por último, los voluntarios y voluntarias y el profesor que coordina la tarea evaluarán el desarrollo de la sesión, proponiendo mejoras o reafirmando actuaciones en función del grupo.

Por último, los voluntarios y voluntarias y el profesor que coordina la tarea evaluarán el desarrollo de la sesión, proponiendo mejoras o reafirmando actuaciones en función del grupo.

ACTIVIDADES DESARROLLADAS

FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Grupo de 3º ESO. Asignatura Cultura Clásica

Primera sesión: valores. ¿Qué es un valor? Valores importantes para el grupo.

Segunda sesión: argumentos y buenas razones.

Tercera sesión: ¿mentiríamos por encubrir a un amigo?

Cuarta sesión: qué significa ser una buena persona.

Quinta sesión: evasión de la realidad.

Sexta sesión: justicia, venganza.

Séptima sesión: justicia y peleas.

Octava sesión: ¿el fin justifica los medios?

Novena sesión: ¿nos comeríamos a un ser humano en caso de extrema necesidad?

Décima sesión: alimentos prohibidos y permitidos. Valores sociales y culturales asociados a la alimentación.

Décimo primera sesión: evaluación del proyecto y test de valores.

Las **actividades** realizadas fueron las siguientes:

Discusión en grupo pequeño antes de la discusión en grupo grande.

Lectura de textos previos. Dilemas morales y textos procedentes de *La Odisea* de Homero.

Formulación de preguntas que ayuden a la comprensión del tema y que permitan ampliar nuestro punto de vista sobre la reflexión.

Pruebas escritas a partir de un dilema moral.

Juegos de concentración en el inicio de la sesión.

Reflexión en torno a las normas de funcionamiento del grupo: respeto, escucha activa, participación.

Actividades escritas en el cuaderno personal del alumno o alumna: resumen o conclusiones de cada sesión.

Evaluación de cada una de las sesiones realizadas (últimos 5 minutos).

Grupo de 4º Diversificación Curricular. Asignatura Ámbito Científico-tecnológico

Primera sesión: valores. ¿Qué es un valor? Valores importantes para el grupo.

Segunda sesión: argumentos y buenas razones.

Tercera sesión: dilema moral sobre si denunciaríamos o no a una amiga que roba.

Cuarta sesión: qué significa ser una buena persona.

Quinta sesión: trabajo a partir de un poema sobre la evasión de la realidad.

Sexta sesión: justicia.

Séptima sesión: ¿el fin justifica los medios? Continuación sobre el trabajo de la justicia.

Octava sesión: trabajo a partir de un dilema planteado por una alumna en relación al tema de la posesión de otra persona y los celos.

Novena sesión: Dilema relacionado con si se deben obedecer o no las leyes siempre en relación a una familia a la que habían desahuciado.

Décima sesión: el derecho a la intimidad

Décimo primera sesión: Derecho a la intimidad, la venganza.

Décimo segunda sesión: la violencia y el derecho a resistir.

Décimo tercera sesión: evaluación del proyecto y test de valores.

Las **actividades** realizadas fueron las mismas que las descritas para 3º de ESO.

Grupos de 1º Bachillerato. Asignatura Filosofía

Primera sesión: la bondad moral.

Segunda sesión: la justicia.

Tercera sesión: la libertad.

Cuarta sesión: la amistad.

Quinta sesión: la verdad.

Actividades realizadas de cada uno de los temas:

Lectura de un texto en grupo grande o en subgrupos círculo sobre el tema a trabajar.

Preguntas sobre el texto y puesta en común de las diferentes respuestas, opiniones dadas. (Se inicia el diálogo).

Búsqueda de respuestas o, a través de respuestas búsqueda de preguntas. (Método socrático).

Escucha y respeto ante las opiniones de sus compañeros. (Debate).

Reflexión de grupo, evaluación de cada sesión, conclusiones y aportaciones sobre el tema tratado. (Pensamiento crítico, creativo).

Reflexión individual y por escrito, en la que cada alumno o alumna escribe acerca del tema expuesto en clase, revisando sus ideas y las aportadas por los demás, elaborando sus propias conclusiones, razonando su propio juicio acerca de lo ocurrido o expuesto, recogida de información sobre sucesos de la actualidad que tiene que ver con el tema que se ha trabajado en clase.

Grabación de una de las sesiones y posterior comentario.

GRUPOS INTERACTIVOS

Grupos de 4º ESO. Asignatura Lengua Castellana y Literatura

Las **actividades** se llevaron a cabo en dos grupos de 4º de ESO, de 20 y 24 alumnos, que se organizó en grupos de 5 y de 6 respectivamente. El criterio para realizar el agrupamiento fue el de buscar al heterogeneidad. Los grupos se mantuvieron estables a lo largo de los meses que duró la puesta en práctica del programa. En cada clase se desarrollaban cuatro actividades de unos 12 minutos de duración. Los alumnos iban rotando, una vez acabado el tiempo, se levantaban y cambiaban a la actividad siguiente. Cada alumna o alumno disponía de un enunciado, debía escribir su nombre y escribir su respuesta. En una primera sesión se decidió que todo el grupo resolvieran la actividad juntos y solo uno escribiera. Después, para facilitar la corrección posterior y tras un análisis con los voluntarios y voluntarias, se decidió que cada alumna y alumno escribiría su respuesta, después de la discusión colectiva.

Las actividades estuvieron vinculadas al contenido de la materia de Lengua castellana y literatura, y fueron diseñadas para tener distintos niveles de dificultad y permitir, además, trabajar distintas competencias. En un primer momento se optó por diseñar actividades más "clásicas" que permitieran asentar la dinámica de los grupos, la forma de aprendizaje, la sesión de corrección posterior y la evaluación de resultados. Después, a medida que la dinámica parecía más interiorizada, se proponían actividades más innovadoras o que requerían una mayor intervención de los voluntarios y voluntarias, en el sentido de que se trataba de actividades abiertas en las que era importante que el voluntario supervisara las interacciones. En general, se ha "experimentado" con las actividades sobre todo en aspectos formales, para comprobar cuáles resultaban más adecuadas.

En cualquier caso, la dinámica era siempre la misma, los grupos iban rotando para resolver cuatro actividades, una de cada bloque, durante una clase de 55 minutos. En la sesión posterior se discutía lo aprendido, se hacía una corrección colectiva y cada alumna y alumno puntuaba su trabajo.

VALORACIÓN DE LOGROS Y POSIBILIDADES FUTURAS

A menudo tendemos a reproducir la manera en la que nos enseñaron cuando éramos estudiantes y, a menudo también, solemos decir que no tenemos muchas posibilidades para cambiar nuestra práctica docente: argumentamos que la formación que recibimos cuando hacemos un curso o leemos algún libro sobre el tema es demasiado teórica, o no se ajusta a la realidad de nuestras aulas, o no se puede poner en práctica por falta de presupuesto... Nosotras no estábamos de acuerdo con estas razones, pensábamos que no eran suficientes para impedir intentar hacer las cosas de otro modo. Ahora, después de poner en práctica este proyecto, tenemos la certeza de que hay experiencias educativas, como los Grupos Interactivos o el programa de Filosofía para Niños, que no son una abstracción teórica, que no requieren presupuesto para ser llevados a la práctica y que son aplicables en cualquier contexto.

Hemos comprobado que, sin duda, mejoran significativamente el aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas, tanto en contenidos como en valores que consideramos imprescindibles. Por eso para nosotras ya no hay vuelta atrás, sería absurdo viendo los resultados que se obtienen de ellas no seguir poniéndolas en práctica, o no contárselo a nuestros compañeros y compañeras para que se animen también a llevarlas a cabo.

Nos han resultado interesantes muchas cosas que hemos realizado en este proyecto pero, por destacar alguna, queremos poner de manifiesto que ha sido especialmente interesante el abrir nuestro colegio tanto a personas que eran expertas en los temas en los que nos queríamos formar, permitiendo que entraran durante muchas sesiones en nuestras aulas a trabajar y aprender conjuntamente, como a otras personas de la comunidad educativa, como las familias y otro voluntariado que formaron parte de los Grupos interactivos, sin cuya participación no habiéramos podido poner en práctica el proyecto. Estas miradas externas, nuevas, frescas e innovadoras nos ayudaron a cuestionarnos aspectos esenciales de nuestra práctica docente, a investigar y a aprender muchas cosas que seguimos aplicando en nuestro día a día.

PROPUESTAS DE ACTIVIDADES O UNIDADES DIDÁCTICAS

En este apartado (Propuestas de actividades) se describe más en detalle un ejemplo de actividad de cada uno de los dos programas. No obstante, el resto de las actividades y los materiales para su aplicación estarán colgados en:

www.fuhem.es/educación en el apartado de “Innovación y Formación”

O ACTIVIDAD 1

JUSTICIA, EL CABALLO DE MADERA

OBJETIVOS ESPECÍFICOS/ DIDÁCTICOS

La actividad pretende favorecer la reflexión, el pensamiento crítico, el conocimiento y la profundización en valores, y la capacidad de escucha activa.

Al realizarse con alumnado del área de Cultura clásica, la reflexión parte de la lectura de un texto de *La Odisea* de Homero. Hay que indicar que antes de comenzar a trabajar con distintos textos de *La Odisea*, es conveniente trabajar con el grupo: qué es un valor, qué son buenas razones (puesto que la argumentación a partir de buenas razones es fundamental en el marco teórico de Filosofía para niños) y hacer alguna práctica sobre algún caso relacionado con la realidad cotidiana del alumnado.

La Odisea de Homero nos sirve como texto motivador, iniciador de la reflexión y, además, forma parte del currículo del área de Cultura clásica de 3º y 4º de ESO.

DESTINATARIOS

Los destinatarios son alumnos de 3º de ESO del área optativa de Cultura clásica. El hecho de que sea un área optativa puede dificultar inicialmente la tarea del grupo, puesto que el alumnado puede proceder de distintos grupos -así fue en nuestro

caso- y hacen falta sesiones para crear confianza y sentido de pertenencia. Puede desarrollarse perfectamente en 3º o en 4º de ESO.

COMPETENCIAS Y CONTENIDOS CURRICULARES

• **Competencia artística y cultural**

La lectura, interpretación y valoración de las obras literarias contribuyen de forma relevante al desarrollo de una **competencia artística y cultural**, entendida como aproximación a un patrimonio literario y a unos temas recurrentes que son expresión de preocupaciones esenciales del ser humano. Su contribución será más relevante en tanto se relacione el aprecio de las manifestaciones literarias con otras manifestaciones artísticas, como la música, la pintura o el cine. También se contribuye a esta competencia mostrando al alumnado la importancia del mundo grecolatino y su influencia en la cultura y los valores de Occidente. Conocer el mundo clásico les ayuda a comprender mejor los valores que priman en Occidente, y a relacionarlos con los valores actuales.

• **Competencia para aprender a aprender**

Se aprende a hablar y a escuchar y a leer y escribir, para la interacción comunicativa, pero también para adquirir nuevos conocimientos. El lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo y está en la base del pensamiento y del conocimiento. El acceso al saber y a la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con la **competencia básica de aprender a aprender**. Además, la adquisición de valores morales está directamente relacionada con la capacidad de comprensión y expresión mediante el lenguaje verbal. Lengua y pensamiento son dos conceptos íntimamente relacionados y no es posible un buen razonamiento argumental sino disponemos de la capacidad expresiva necesaria.

• **Autonomía e iniciativa personal**

El marco teórico de Filosofía para niños parte de la premisa de un aprendizaje democrático y respetuoso el pensamiento de un individuo que se enfrenta

a un dilema moral. De este modo, esta actividad y otras semejantes que puedan desarrollarse, favorecen en el alumnado la toma de decisiones en torno a asuntos que habitualmente no se abordan en los currículos ordinarios: decisiones en torno a valores esenciales para el ser humano y su crecimiento personal. La dinámica de trabajo, también favorece que todos puedan expresar sus ideas y que participen cuando se sientan preparados para ello.

RECURSOS ESPACIALES, MATERIALES Y HUMANOS

La actividad puede realizarse en un aula. Es importante que las mesas estén dispuestas en círculo para que todos los participantes puedan verse mientras se produce el diálogo y el intercambio de reflexiones. El alumnado sólo tiene que llevar un bolígrafo y, si es posible, un cuaderno donde anote, a modo de diario, lo más relevante de la sesión.

DESARROLLO

Esta actividad se realizó en el mes de abril de 2013. Ya habíamos realizado cuatro o cinco sesiones previas, y el grupo ya conocía la metodología de Filosofía para niños.

Tareas a realizar: En primer lugar, el facilitador de la sesión pide a algún componente del grupo que recuerde lo hecho en la sesión anterior. Esta actividad –de 5 minutos– favorece la concentración e integra las distintas sesiones.

A continuación, se lee o se cuenta (contar una historia es muy motivador para alumnos de Secundaria, aunque requiere que la persona que vaya a hacerlo lo lleve bien preparado y sea un “buen contador de historias) el relato que va servir de punto de partida. En nuestro caso partimos de un material en inglés, que tuvimos que traducir para cada sesión en la que trabajamos con textos de *La Odisea The If Odyssey. A Philosophical Journey through Greek myth and storytelling for 8-16 year-olds*, de Peter Worley. (Anexo I).

Se lee el texto y se comprueba que se ha comprendido. Esto se hace con la participación de todo el grupo que va aportando o aclarando lo que no se ha entendido.

Después se formulan preguntas que puedan ir centrando el tema. Las preguntas las formulan los propios alumnos, o el facilitador si ve que el grupo no hace propuestas (¿Cómo se inicia la guerra de Troya? ¿Qué papel desempeñan los celos? ¿Qué opinan de la venganza? ¿Es lícita la venganza? ¿Siempre? ¿En ocasiones? ¿Hay guerras justas y guerras injustas? ¿Es lícito el uso de la fuerza? ¿En qué ocasiones sí y en qué ocasiones no?). Conviene recordar en este punto que una de las claves de Filosofía para niños, por eso es necesaria formación previa, es el papel que desempeña el profesor o facilitador de las sesiones: él no explica conceptos ni dice qué está bien o está mal (recuerda las normas, eso sí). Su tarea es facilitar la reflexión del alumnado, ofrecer ejemplos y contraejemplos o preguntarles por la validez de sus argumentos, para que lleguen ellos mismos a conclusiones propias, y las intercambien con los demás. Posiblemente, esta idea de no “intervenir constantemente” en el aula, sea una de las mayores dificultades de esta actuación educativa, puesto que el profesorado está muy acostumbrado a dirigir y a liderar los conocimientos.

En el caso del texto de *El caballo de Troya* pueden surgir temas como: el concurso de belleza que motivó la guerra de Troya, el engaño de Menelao la venganza culminada en la destrucción de Troya, la guerra justa. Puede orientarse la discusión hacia el tema de la venganza y el uso de la fuerza. Y puede llegarse al concepto de justicia. Decimos *pueden surgir y no surgen* porque cada grupo puede llevar la reflexión a distintos espacios. No obstante, es tarea del facilitador orientar el diálogo.

Es fundamental dejar los últimos 5 minutos de la sesión para resumir el contenido de la sesión y realizar una evaluación de la misma. También para recordarles que deben escribir en su cuaderno-diario de sesiones.

Duración de la actividad: dos sesiones de 55 minutos.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD/UNIDAD

La evaluación de la actividad se realiza en distintos planos:

El grupo: al finalizar la sesión se hace una evaluación es oral y en ella se incide en los siguientes aspectos: 1. Si ha habido respeto durante el diálogo, 2. Si ha participado todo el mundo, 3. Si les ha resultado interesante.

Estos aspectos deben ser justificados con razones y pueden aportar propuestas de mejora.

Profesorado y facilitadores: es fundamental que al finalizar cada sesión los profesores y facilitadores comenten cómo se ha desarrollado, con el fin de establecer correcciones de cara a las siguientes sesiones.

Cada alumno, individualmente: a través de la valoración, más o menos libre, que el alumnado realice en su cuaderno de sesiones.

En nuestro caso, la sesión se desarrolló con ciertas complicaciones iniciales porque era un grupo con tendencia a la dispersión y con escasas habilidades para la expresión verbal de ideas complejas. No obstante, hicieron preguntas bastante interesantes y se produjo un diálogo notable sobre la venganza, los celos, o lo lícito de las guerras.

O ACTIVIDAD 2

ESCENA XII DE LUCES DE BOHEMIA

OBJETIVOS ESPECÍFICOS/DIDÁCTICOS

Se trata de una actividad a partir de la cual se pretende trabajar la comprensión lectora de manera amplia. La actividad se divide en distintos apartados, cada uno de los cuales aborda un aspecto de dicha comprensión lectora. Se utiliza una obra literaria incluida en el curriculum de 4º de ESO, *Luces de Bohemia* de Valle-Inclán.

Se pretende un doble objetivo, uno más competencial (destinado a trabajar la comprensión lectora) y otro curricular, puesto que la actividad está vinculada a una obra literaria cuyo estudio se aborda durante el curso.

DESTINATARIOS

Alumnos de 4º de ESO del área de Lengua Española y Literatura.

COMPETENCIAS Y CONTENIDOS CURRICULARES

Respecto a la comprensión lectora, la actividad se diseñó para incluir cuatro tipos de preguntas o fases con las que cubrir todos los aspectos que la incluyen. Estos son:

1. Elaborar cuestiones relacionadas con la información que se encuentra explícita en el texto (identificar ideas).
2. Elaborar cuestiones relacionadas con la interpretación del texto (deducir significados y expresiones por el contexto).
3. Elaborar cuestiones relacionadas con la deducción o inferencia a partir de la información del texto (inferencia a través de la información).
4. Elaborar cuestiones relacionadas con la deducción basada en datos u opiniones (coherencia y argumentación basada en datos u opiniones).

Al mismo tiempo que se abordaban estas fases en un ejercicio de este tipo destinado a trabajar la comprensión lectora, se vinculaba la actividad con los contenidos curriculares relativos a una parte de la Literatura de 4º de ESO. De hecho, en la Programación para este curso se establecen como **objetivos**:

- **Comprender** textos literarios utilizando los conocimientos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.

- **Aproximarse** al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.
- **Distinguir** las principales épocas artísticas y literarias, sus rasgos característicos y los autores y obras más representativos de cada una de ellas. (Siglo XVIII – Siglo XX).

En cuanto a las **competencias** vinculadas específicamente con esta actividad, destacamos dos:

- **Competencia artística y cultural** (explicada en la actividad 1).
- **Competencia para aprender a aprender** (explicada en la actividad 1).

RECURSOS ESPACIALES, MATERIALES Y HUMANOS

La actividad se desarrolla en el aula, utilizando la dinámica de trabajo con Grupos interactivos. El alumnado se organiza en cuatro grupos de seis y van rotando para realizar la actividad. Hay un voluntario o voluntaria en cada grupo que va dinamizando la realización de la misma. Las mesas del aula deben estar organizadas de tal manera que cada grupo pueda trabajar con comodidad, preferiblemente formando un círculo.

Respecto a los recursos materiales necesarios, los alumnos deben tener bolígrafo y dispondrán, cada uno de ellos, del enunciado de la actividad. Deberán escribir la respuesta al ejercicio en dicho folio.

DESARROLLO

La actividad se desarrollará coincidiendo con el estudio en Literatura de la Generación del 98 y sus autores. Dicha actividad sirve como refuerzo y aplicación de contenidos explicados en clase; por tanto, es necesario haber tenido algunas sesiones

de introducción al tema de la Generación del 98 (al menos una) así como al menos una de contextualización y breve explicación de Valle-Inclán y de *Luces de Bohemia*.

La actividad está programada dentro de una sesión de grupos interactivos de 110 minutos (2 clases seguidas). Está dividida en cuatro apartados, se prevé que se empleen unos 25 minutos para completarla. Si la sesión se realiza durante una hora de clase (55 minutos), la actividad puede acortarse y llevarse a cabo en 12 minutos.

Los alumnos y alumnas discuten la pregunta entre todos, después cada uno trasladada de forma individual al papel dicha respuesta. Esta respuesta debe haber sido consensuada primero pero después cada uno escribe la respuesta "con sus propias palabras". Habrá un portavoz (distinto en cada ejercicio) que será el encargado de explicar la respuesta en la sesión de corrección posterior.

El profesor o profesora recogerá las respuestas de los portavoces en cada caso y las revisará antes de la sesión de corrección. Durante la corrección irá preguntando no solo a los portavoces, sino a otros miembros del grupo, para comprobar en qué medida cada alumna y alumno ha trasladado el parecer del grupo. Si se dispone de tiempo, lo ideal sería revisar las respuestas de todos los alumnos para detectar los problemas que hayan podido surgir durante la realización de la tarea, para valorar el trabajo individual. Esta revisión se puede ir alternando una semana con otras semanas en las que se pregunte en clase durante la sesión de corrección.

Descripción de las tareas:

Actividad: LUCES DE BOHEMIA. ESCENA XII. (Texto en el anexo II)

Parte 1. Cuestiones relacionadas con la información que se encuentra explícita en el texto (identificar ideas).

- a. ¿Quiénes protagonizan la escena?
- b. ¿A qué hora tiene lugar el encuentro entre los personajes?

- c. ¿Dónde se encuentran los personajes?
- d. Aporta alguna información adicional sobre la escena que puedas localizar en el texto: por ejemplo, cómo se encuentran los personajes, qué les ocurre...

Parte 2. Cuestiones relacionadas con la interpretación del texto (deducir significados y expresiones por el contexto).

- a. Explicad qué significan, por el contexto, o qué creéis que significan los siguientes términos o expresiones: "remotos albores de amanecida", aterido, carcunda, grotesca.
- b. Explicad qué significan, a partir de las referencias sobre Valle-Inclán y de su obra que ya conoces, las siguientes expresiones o palabras:
 - "los héroes clásicos reflejados en los espejos cóncavos dan el esperpento"
 - "España es una deformación grotesca de la civilización europea"
 - "las imágenes más bellas en un espejo cóncavo son absurdas"

Parte 3. Cuestiones relacionadas con la deducción o inferencia a partir de la información del texto (inferencia a través de la información).

- a. ¿Cuál es la visión de España que tienen los personajes? Justificad vuestra respuesta con algunas expresiones del texto.
- b. ¿Qué sentimiento les provoca esa visión de España?
- c. ¿Cuál os parece que es su estado de ánimo?
- d. ¿Cómo os parece que puede acabar la obra, teniendo en cuenta la idea fundamental que se deduce de este fragmento?

Parte 4. Cuestiones relacionadas con la deducción basada en datos u opiniones (coherencia y argumentación basada en datos).

- a. El esperpento es la realidad deformada, ¿por qué querría un escritor deformar la realidad?

b. ¿Qué opinas sobre estos aspectos?

- El arte es libertad total para crear otra realidad sin reglas de ningún tipo.
- Hay personas que sufren por lo que les rodea y eso afecta a su estado de ánimo y determina incluso su destino.
- Ser más consciente de la realidad te hace más infeliz.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD/UNIDAD

La actividad se llevó a cabo tal y como está descrita más arriba. Durante su desarrollo se pusieron de manifiesto algunas dificultades. Se hizo patente la necesidad de explicar en clase la obra de *Luces de Bohemia* y utilizar la actividad para reforzar contenidos. Aunque se había dedicado una sesión a ello, la complejidad de esta obra requiere más de una sesión. De hecho, nos parece aconsejable que los alumnos lean en clase algún fragmento de la obra y que hagan un primer análisis del esperpento y sus características antes de desarrollar la actividad.

Sin embargo, la mayor dificultad estuvo relacionada con la selección de un fragmento apropiado para los objetivos que se pretenden y sobre todo, con la extensión del mismo y de la propia actividad. Lo que se propone aquí fue lo que se puso en práctica y apenas hubo tiempo en algunos grupos para el último apartado relativo a la coherencia y argumentación. Como solución, o bien la voluntaria o voluntario que coordina el grupo intenta que el alumnado abarque la mayoría de apartados o se acorta la extensión de cada apartado eliminando una o más preguntas en cada apartado.

En cualquier caso hay que destacar que aquellos alumnos que habían tenido más dificultades para comprender *Luces de Bohemia*, parecían más motivados durante y sobre todo, después de la actividad. Durante la sesión de corrección algunos de los alumnos con más dificultades en el área fueron capaces de explicar muy bien el significado del texto y de relacionar los contenidos teóricos aprendidos con el fragmento original.

ANEXO I

EL COMIENZO DE LA HISTORIA: LA GUERRA DE TROYA Y EL CABALLO DE MADERA

Esta historia comienza en Grecia cuando un rey de una de las ciudades-estado del país, el rey Menelao, se casó con una mujer de la que se decía que era la mujer más hermosa del mundo. Su nombre era Helena. Pero había otro hombre en la ciudad de Troya, al otro lado del océano, que también quería que Helena fuera su esposa. Su nombre era Paris. Por eso, Paris navegó hasta Grecia y visitó al rey Menelao quien le acogió como huésped en su reino.

Sin embargo, una noche, Paris huyó con Helena y volvió a Troya. Nadie sabe si Helena fue llevada contra su voluntad o si ella accedió a marcharse porque se había enamorado de Paris.

Pero cuando Menelao descubrió que su esposa se había marchado, se puso furioso. Los otros reyes de las ciudades-estado de Grecia también habían pretendido a Helena, pero cuando Menelao obtuvo su mano, hubo un hombre llamado Odiseo –Ulises- que les persuadió para hacer una alianza de paz, y obtuvo su compromiso de actuar juntos si algo le sucediese a Helena. Así que Menelao hizo uso de ese acuerdo y todos los reyes de las ciudades-estado de Grecia pusieron su armada a disposición de Menelao para atacar Troya y rescatar a Helena.

Un millar de barcos griegos zarparon hacia Troya y esta es la razón por la que el bello rostro de Helena haya sido conocido como “el rostro que hizo zarpar a un millar de barcos.”

Muchos hombres se dispusieron a luchar y uno de ellos fue Odiseo –Ulises-. Él era el rey de Ítaca y apoyó esta guerra con muchos barcos y hombres.

Imagina que eres un soldado griego que tienes que abandonar a tu esposa y a tus hijos para ir a la guerra atravesando el océano. ¿Cuánto tiempo durará el viaje? ¿Unos meses? ¿Un año, quizás? ¿Dos años?

Los griegos esperaban que el ataque a los troyanos fuera rápido. Pero una vez que hubieron atravesado el mar, llegaron a Troya y rodearon la ciudad. Los troyanos fueron mucho más resistentes de lo que los griegos imaginaban, y DIEZ AÑOS después, todavía estaban luchando contra ellos.

Los griegos estaban pensando en abandonar y volver a casa, vencidos, y sin Helena, cuando uno de los capitanes griegos tuvo una idea tan brillante como extraordinaria. ¿Qué griego pensáis que fue el que tuvo la idea? Sí, efectivamente, fue Odiseo –Ulises–.

Cada mañana desde que había comenzado la guerra los troyanos miraban al ejército griego acampado hasta más allá de lo que alcanzaba la vista. Y, en la distancia, podían ver más de mil barcos griegos atracados a lo largo de la costa.

Pero una mañana, observaron una imagen diferente... Cuando miraron desde lo alto de las murallas de la ciudad, vieron que los griegos y sus barcos se habían marchado.

Los troyanos pensaron que se habían rendido y que habían regresado a casa, pero, a lo lejos, vieron en una de las dunas de arena, un extraño objeto que parecía moverse lentamente y que se acercaba a la ciudad.

Los troyanos enviaron a una patrulla de hombres para investigar, pero nunca regresaron...

Esa noche, solamente se pudo escuchar en la oscuridad un sonido chirriante, y vislumbrarse una sombra amenazante que se acercaba a la fortaleza.

A la mañana siguiente los troyanos se encontraron con algo realmente extraño. Fuera de la ciudad estaba lo que parecía ser un enorme caballo de madera frente a las puertas de la muralla. ¿Qué era eso? ¿Por qué estaba allí?

Las gentes de Troya no podían hablar de otra cosa. Algunos pensaron que era un monstruo que venía a destruirlos. Otros pensaron justamente lo que era: un caba-

llo gigante hecho de madera. Otros que era un regalo de los dioses. Y sólo unos pocos pensaron que era una trampa de los griegos.

“Pero, ¿estáis diciendo que todo el ejército griego está escondido dentro?! Decían a ese pequeño grupo de desconfiados... “No seáis ridículos” Además, añadieron, “no hay ninguna puerta en el caballo.”

El máximo sacerdote decidió que era un regalo de los griegos a los dioses y que debían meterlo dentro de la ciudad en su honor, o los dioses podrían enfadarse con ellos y conducirles a la destrucción de la ciudad.

El rey de Troya, Príamo, no sabía lo que hacer, por eso pidió a sus consejeros que cada uno le dijera lo que pensaba. Después de escuchar los consejos de todos, el rey decidió seguir la recomendación del sumo sacerdote. Y en el inicio del día siguiente los troyanos introdujeron el caballo dentro de las murallas de la ciudad, ya que estaban seguros de que así honrarían a los dioses. Lo festejaron con bailes, música, comida y bebida, tanto que a las pocas horas cayeron dormidos y exhaustos sobre las mesas o sobre el suelo.

Una vez que la ciudad se quedó en silencio, algo se movió en el interior del caballo. El plan de Odiseo –Ulises– no era esconder el ejército entero dentro del caballo, si no esconder solamente a los diez mejores soldados griegos, Odiseo con ellos, claro. Debajo de la barriga del caballo había una puerta secreta, se abrió y los diez soldados griegos descendieron por una cuerda siguiendo a Odiseo –Ulises–. Por supuesto ellos no podían luchar con todos los troyanos, pero el plan de Odiseo –Ulises– no era ese...

Se deslizaron con sigilo entre los dormidos troyanos hasta llegar a las puertas de la ciudad. Y las abrieron... Y fue entonces cuando comenzó la segunda parte de su plan...

Odiseo –Ulises– había ordenado al resto de los griegos que cogieran los barcos para hacer como si regresaran a Grecia. Les pidió que se alejasen lo suficiente para no ser vistos en el horizonte y que retornaran a Troya durante la noche...

Cuando Odiseo –Ulises- abrió las puertas de la ciudad, el resto del ejército griego estaba esperando al otro lado. Capturaron o mataron a los troyanos y así lograron ganar la guerra.

Ese día, Odiseo –Ulises- fue aclamado como héroe de Grecia y, como habéis escuchado hoy, la historia de su plan y de la victoria de Grecia sobre Troya todavía se sigue contando hoy en día.

De hecho, hay una famosa frase que procede de esta historia: “Ten cuidado con los engañosos regalos de los griegos”.

Los griegos habían vencido y Helena sería devuelta a su patria. Después de 10 largos años era el momento de que el ejército regresara a su hogar. Odiseo –Ulises- se puso delante de sus hombres y les dijo que era el momento de volver con sus familias. Todos se pusieron a gritar de alegría y se dispusieron a preparar los 12 barcos de Odiseo –Ulises- para su regreso a Ítaca...

ANEXO II

LUCES DE BOHEMIA. ESCENA XII.

Rinconada en costanilla y una iglesia barroca por fondo. Sobre las campanas negras, la luna clara. DON LATINO y MAX ESTRELLA filosofan sentados en el quicio de una puerta. A lo largo de su coloquio, se torna lívido el cielo. En el alero de la iglesia pían algunos pájaros. Remotos albores de amanecida. Ya se han ido los serenos, pero aún están las puertas cerradas. Despiertan las porteras.

MAX: ¿Debe estar amaneciendo?

DON LATINO: Así es.

MAX: ¡Y qué frío!

DON LATINO: Vamos a dar unos pasos.

MAX: Ayúdame, que no puedo levantarme. ¡Estoy aterido!

DON LATINO: ¡Mira que haber empeñado la capa!

MAX: Préstame tu carrik, Latino.

DON LATINO: ¡Max, eres fantástico!

MAX: Ayúdame a ponerme en pie.

DON LATINO: ¡Arriba, carcunda!

MAX: ¡No me tengo!

DON LATINO: ¡Qué tuno eres!

MAX: ¡Idiota!

DON LATINO: ¡La verdad es que tienes una fisonomía algo rara!

MAX: ¡Don Latino de Hispalis, grotesco personaje, te inmortalizaré en una novela!

DON LATINO: Una tragedia, Max.

MAX: La tragedia nuestra no es tragedia.

DON LATINO: ¡Pues algo será!

MAX: El Esperpento.

DON LATINO: No tuerzas la boca, Max.

MAX: ¡Me estoy helando!

DON LATINO: Levántate. Vamos a caminar.

MAX: No puedo.

DON LATINO: Deja esa farsa. Vamos a caminar.

MAX: Échame el aliento. ¿Adónde te has ido, Latino?

DON LATINO: Estoy a tu lado.

MAX: Como te has convertido en buey, no podía reconocerte. Échame el aliento, ilustre buey del pesebre belenita. ¡Muge, Latino! Tú eres el cabestro, y si muges vendrá el Buey Apis. Lo tocaremos.

DON LATINO: Me estás asustando. Debías dejar esa broma.

MAX: Los ultraístas son unos farsantes. El esperpentismo lo ha inventado Goya. Los héroes clásicos han ido a pasearse en el callejón del Gato.

DON LATINO: ¡Estás completamente curda!

MAX: Los héroes clásicos reflejados en los espejos cóncavos dan el Esperpento. El sentido trágico de la vida española sólo puede darse con una estética sistemáticamente deformada.

DON LATINO: ¡Miau! ¡Te estás contagiando!

MAX: España es una deformación grotesca de la civilización europea.

DON LATINO: ¡Pudiera! Yo me inhibo.

MAX: Las imágenes más bellas en un espejo cóncavo son absurdas.

DON LATINO: Conforme. Pero a mí me divierte mirarme en los espejos de la calle del Gato.

MAX: Y a mí. La deformación deja de serlo cuando está sujeta a una matemática perfecta, Mi estética actual es transformar con matemática de espejo cóncavo las normas clásicas.

DON LATINO: ¿Y dónde está el espejo?

MAX: En el fondo del vaso.

DON LATINO: ¡Eres genial! ¡Me quito el cráneo!

MAX: Latino, deformemos la expresión en el mismo espejo que nos deforma las caras y toda la vida miserable de España.

DON LATINO: Nos mudaremos al callejón del Gato.

MAX: Vamos a ver qué palacio está desalquilado. Arrímame a la pared. ¡Sacúdeme!

DON LATINO: No tuerzas la boca.

MAX: Es nervioso. ¡Ni me entero!

DON LATINO: ¡Te traes una guasa!

MAX: Préstame tu carrik.

DON LATINO: ¡Mira cómo me he quedado de un aire!

MAX: No me siento las manos y me duelen las uñas. ¡Estoy muy malo!

DON LATINO: Quieres conmovirme, para luego tomarme la coleta.

MAX: Idiota, llévame a la puerta de mi casa y déjame morir en paz.

DON LATINO: La verdad sea dicha, no madrugan en nuestro barrio.

MAX: Llama.

