



Universidad de Valladolid

HUMOR Y APRENDIZAJE LÚDICO

Estrategias didácticas en la enseñanza de la Filosofía

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Autora: Clara Liquete Giménez

Tutor: Adrián Pradier Sebastián



Facultad de Filosofía y letras

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Curso 2018-2019

Convocatoria de Julio

Índice

1. Introducción	4
2. Elementos para un estado de la cuestión	7
2.1. Primeras aproximaciones al humor	7
2.2.1. Teorías tradicionales sobre el humor	9
2.2. El vínculo entre el humor y la educación	14
2.2.2. Estudios teóricos	16
2.2.3. Estudios sobre el humor en el aula	17
2.2.4. Fortalezas y debilidades del uso del humor en el aula	20
3. El humor y la enseñanza de la Filosofía	25
3.1. John Morreall y el cambio cognitivo que expresa la risa	25
3.2. El aprendizaje lúdico como alternativa al enfoque tradicional	27
3.3. El humor en la enseñanza de la Filosofía: Paul J. Gibbs	33
4. Conclusiones	36
Anexos	38
Bibliografía	76

Resumen

En el presente trabajo se plantea utilizar el humor y el juego en el aula, entendidos como formas de revitalizar el proceso de enseñanza, y favorecer el aprendizaje significativo. En oposición a aquellas visiones del juego y el humor como elementos banales o carentes de seriedad, se postula que ambas estrategias didácticas mejoran la comunicación, ofreciendo al alumnado la posibilidad de participar de forma activa, y facilitan la labor docente.

El buen humor, además de ser la expresión del júbilo y la alegría, permite al individuo desenvolverse en sociedad y desarrollar todas sus capacidades. Propiciar la dimensión lúdico-humorística en el ámbito educativo requiere utilizar diversos recursos estratégicos para despertar la curiosidad y la motivación de los estudiantes, dinamizar el ritmo de las clases y fortalecer los vínculos sociales.

Este proyecto está estructurado en dos partes: una teórica, en la que se exponen los elementos para un estado de la cuestión, revisando los distintos estudios sobre el humor, las fortalezas y debilidades de su uso en las aulas y, en concreto, en la enseñanza de la Filosofía; y otra práctica, en la que se trata de incorporar el humor y el componente lúdico en el desarrollo de dos unidades didácticas.

Palabras clave: Humor, Educación, Pedagogía, Aprendizaje lúdico, Filosofía

Abstract

In the present work, I do a research about the effect of humor and play used in the classroom, understood as a way to revitalize the teaching process, and favor meaningful learning. In opposition to those views of playful learning and humor as a banal elements or lacking in seriousness, offering students the possibility of participate actively, besides being a way to reduce the workload of teachers.

Humor is the expression of well-being and joy, but also allows the individual to develop in society and ameliorate all their abilities. To promote the playful-humorous dimension in the educational field requires using different strategic resources to awaken the curiosity and motivation of the students, boost the pace of classes and strengthen social ties.

This project is structured in two parts: a theoretical one, in which the elements for a state of the question are exposed, reviewing the different studies of humor, the strengths and weaknesses of their use in the classrooms and, specifically, in the Philosophy area; and another practice, in which the aim is to incorporate humor and the playful component in the development of two didactic units.

Keywords: Humor, Education, Pedagogy, Playful learning, Philosophy

1. Introducción

La naturaleza multifacética del humor puede plantear numerosos desafíos para el desarrollo de una investigación rigurosa. Su comprensión requiere de un estudio exhaustivo que el presente trabajo no puede abordar. Por tanto, el fin de este proyecto es estudiar el estado de la cuestión con respecto al uso del humor en la enseñanza, y postular el paradigma lúdico en el proceso de aprendizaje, como dos elementos que pueden contribuir a generar cambios positivos en la actividad educativa.

En primer lugar, se analizará el origen y evolución del término «humor», señalando las principales teorías existentes. Después, se expondrán algunos de los prejuicios que han contribuido a una valoración negativa del mismo y, a partir de los datos obtenidos desde los distintos campos del conocimiento, se tratará de subrayar su influencia en la formación y desarrollo del individuo. A continuación, se explorará la relación entre el humor y el ejercicio docente, con el fin de señalar las fortalezas y discutir las debilidades de su uso en el aula. También se expondrá brevemente el papel del juego en el aprendizaje y sus implicaciones en el enfoque de la educación y la acción pedagógica. Al final, se estudiará el vínculo entre el humor y la enseñanza de la Filosofía, atendiendo a la lectura de Paul J. Gibbs.

El campo de estudio que investiga el humor y la risa es bastante amplio y abarca distintas ramas del conocimiento, como la psicología, la pedagogía o, incluso, la neurología. De hecho, el estudio neurofisiológico de la risa y su relación con la realidad en las aulas ha tomado fuerza en los últimos años tras la publicación de diversas investigaciones de carácter empírico (Devine, 1996; Goel y Dolan, 2001; Takahashi, 2001; Fry, 2002; Bennett, Zeller, Rosenberg y McCann, 2003) y revisiones de estudios (Rodríguez-Álvarez, Magallanes-Molina, Estañol-Vidal, García-Ramos y Flores, M. 2009). A pesar de la diferencia de enfoques, todos los autores mantienen que el humor y la risa son una parte esencial de la vida humana, al permitirnos alcanzar el bienestar físico y mental. Fry (2002), desde esta línea de pensamiento, defiende que ambos reportan una serie de efectos positivos a nivel cognitivo y señala, desde una perspectiva evolucionista, que el desarrollo del cerebro es un proceso dinámico y que el humor y la risa avanzan en paralelo al mismo. Una evidencia de este hecho, tal y como señala Madrid (2015) en su

artículo, es que en las regiones de la corteza prefrontal y frontal del cerebro implicadas en el humor hay una mayor densidad sináptica.

En este tipo de investigaciones la experiencia humorística se estudia en relación a zonas del cerebro como el hipocampo, la corteza occipital, el lóbulo temporal, la amígdala y el sistema límbico, es decir, regiones de orden crucial para la supervivencia con las que guarda una estrecha conexión. El sistema límbico está constituido por las estructuras corticales y subcorticales conectadas a él, tales como los lóbulos del cerebro, y tiene la función de gestionar las respuestas fisiológicas ante los estímulos emocionales. Todo este conjunto de estructuras neuronales juega un importante papel en la memoria, la motivación y el aspecto emocional, siendo lo que permite la expresión motora de los fenómenos que acompañan a la risa.

Desde el estudio de los neurotransmisores involucrados en el fenómeno de la risa (Berk, Tan, Fry et al., 1989), se ha advertido que las hormonas neuroendocrinas implicadas en la respuesta al estrés pueden ser modificadas por las emociones positivas. También desde del ámbito psicológico se han estudiado los efectos del humor en la memoria y la disposición al aprendizaje. La corriente de la Psicología Positiva, en contraposición a la psicología tradicional que había dejado de lado el estudio de las emociones positivas, explora, las condiciones necesarias para la salud y el bienestar físico y mental. La risa parece atenuar las respuestas hormonales del estrés, causante de inhibir los procesos de aprendizaje. Estas investigaciones empíricas del enfoque neuropsicológico son de gran ayuda para empezar a aplicar los beneficios del humor en la actividad educativa.

Fredrickson (2003) afirma que las emociones positivas fomentan la construcción de recursos para afrontar las adversidades, así como el repertorio de pensamientos y acciones, lo cual implicaría el fortalecimiento de habilidades como la creatividad, la asertividad y la resiliencia. Esto hace visible la importante función del humor en el desarrollo adaptativo, en la medida en que nos permite comunicarnos mejor y, por tanto, colaborar de forma más fructífera. En el caso del aula, el humor puede permitir crear nuevos vínculos y fortalecer los existentes, así como reforzar los sentimientos de pertenencia al grupo.

Las demandas sociales evolucionan cada día, lo cual acrecienta la necesidad de generar cambios en las distintas esferas. El conjunto de propuestas metodológicas, pedagógicas y didácticas ponen de manifiesto una inquietud por hacer del sistema educativo un espacio en constante evolución. Y, en esa labor, uno de los objetivos fundamentales es intentar que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea bidireccional, y no una mera transmisión de contenidos por parte del docente. Parece necesario poner el énfasis en el alumnado y fomentar su protagonismo. Solo así será posible que el docente sea visto como una figura que orienta, organiza y esclarece las cuestiones expuestas por el grupo.

La búsqueda del aprendizaje significativo, en oposición al memorístico, es uno de los pilares del enfoque constructivista, entendido como la facilitación de las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan aprender por sí mismos. Además, esto ayuda a despertar su interés y es más sencillo experimentar el placer de aprender. Sucede que al priorizar los resultados sobre el proceso, la curiosidad que nos acompaña y caracteriza desde las más tempranas edades, puede debilitarse. De ahí la necesidad de fomentar la motivación y el deseo de conocer en los estudiantes.

Ante las evidencias que reflejan la efectividad de la risa y el humor como estrategias pedagógicas, a lo largo de este proyecto se tratará de verificar la hipótesis de que el humor influye positivamente en el aprendizaje significativo. Las siguientes páginas las dedicaremos a exponer los elementos para un estado de la cuestión sobre el humor, analizando las fortalezas y debilidades de su uso en las aulas, postulando que, junto con el aprendizaje lúdico, son formas de propiciar el aprendizaje significativo y mejorar la comunicación entre el docente y el alumnado. Después, nos centraremos en la lectura de Paul J. Gibbs sobre la incorporación del humor a la enseñanza de la Filosofía. Una vez finalizada la sección teórica, propongo dos unidades didácticas: una para la asignatura de Filosofía de primero de Bachillerato y otra para Valores éticos de 4º de la ESO, con el fin de poner en práctica las cuestiones expuestas. Finalmente, presentamos un vaciado bibliográfico con carácter exhaustivo, con el propósito de que sirva para próximas investigaciones.

2. Elementos para un estado de la cuestión

2.1. Primeras aproximaciones al humor

Antes de tratar las diferentes teorías del humor existentes conviene atender a una serie de consideraciones. Por un lado, es importante recalcar que no todas las reflexiones que se presentan como teorías del humor lo son realmente, sino que, más bien, son teorías sobre la risa (Morreall, 1987, pág. 5). Por otra parte, es preciso aclarar que el humor no es lo mismo que lo cómico o lo humorístico. Lo cómico puede entenderse de formas distintas dependiendo del enfoque, pero, en líneas generales, siempre hace referencia a algo que es gracioso, que causa risa, sin que haya necesariamente una intención de provocarla. Mientras que el humor sería, según la definición de Berger, la “capacidad subjetiva para captar la presencia de lo cómico” (1997, pág. 26). Lo cómico, por su parte, puede manifestarse de diversas maneras y la comedia puede ser utilizada para diferentes propósitos, como divertir, liberar el espíritu o denunciar una situación injusta. Pero en la presente investigación nos centraremos en señalar el potencial que el humor encierra para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El término tiene distintas interpretaciones, pero atendiendo a su etimología, podemos observar que proviene del latín *humor*, guardando relación con los humores vitales del ser humano (sangre, flema, bilis amarilla y bilis negra) que, con arreglo a principios médicos tradicionales, regulaban las distintas funciones del cuerpo, así como el carácter y la salud de las personas (Araujo e Isod, 2000). Teniendo en cuenta que los humores variaban dependiendo de su presencia en el organismo, no se estaría hablando de desarrollar un determinado sentido del humor, sino de una respuesta fisiológica del cuerpo que favorecía un estado concreto. Así, si la mezcla de los humores en una determinada persona daba lugar a una actitud amable, se decía que estaba de “buen humor” (Lyttle, 2001). En los orígenes de esa interpretación del humor desde una perspectiva biológica se encontraría Piddington (1962), quien define la risa como una reacción que surge como expresión del placer de una determinada situación ante los otros, para informar de ese bienestar y hacer partícipes al resto (1962, pág. 64).

A partir de diferentes lecturas, Smuts considera que es posible afirmar que el término inglés «humor», se desarrolla en el siglo XVII a partir de la teoría de los humores (2009, pág. 120) aunque, según Morreall (2013, pág. 140), no cobró su sentido actual hasta el siglo XVIII, por lo que hasta ese momento las reflexiones en torno al humor versaron más bien sobre la comedia –como género- o sobre la risa –como epifenómeno-. La llegada de esa nueva concepción, que dejaba atrás la teoría de los humores para conferir al humor un estatuto más existencial, contribuyó, más que a aclarar los problemas tratados hasta el momento, a acentuar más la confusión existente. De hecho, según entienden Morreall y Smuts, hoy día existe todavía poco consenso al respecto, lo cual ha generado importantes problemas a la hora de clasificar las diferentes aportaciones y contrastarlas entre sí. Pero este problema, como hemos mencionado, concierne al objeto de estudio en sí mismo: algunas de las llamadas teorías del humor son, en realidad, teorías sobre la risa. Y viceversa.

Por último, la risa es un aspecto fundamental en la existencia humana. No son pocos los estudios que demuestran sus beneficios, sin importar el marco teórico del humor al que se atienda (Wilkins y Eisembraun, 2009). A este respecto, Fry define la risa como una “experiencia orgánica total” en la que participan todos los principales sistemas, muscular, nervioso, cardíaco y digestivo, y que genera beneficios fisiológicos, psicológicos y sociales (2002, pág. 306). Pero, mientras que la risa parece ser una respuesta de naturaleza fisiológica observable, el humor parece ser un fenómeno multidimensional que involucra, además de aspectos fisiológicos, también cognitivos, afectivos y sociales.

2.2.1. Teorías tradicionales sobre el humor

La diferenciación entre los enfoques tradicionales y los contemporáneos reside en el objeto de estudio considerado en cada uno de ellos. Y esta circunstancia dificulta en cierta manera la labor de contrastar los resultados, aunque en todas se observe un interés común por dar una mejor explicación de lo que entendemos por humor. Dicho esto, según el análisis tradicional (Blythe-Lord, 1994; Torres, 1999; Meyer, 2000; Krikmann, 2006, entre otros) habría tres principales teorías sobre el humor: teoría de la superioridad, teorías de la catarsis y teorías de la incongruencia. De aquí en adelante nos ceñiremos a dicha clasificación, añadiendo posteriormente las Teorías del Juego.

- **Teoría de la superioridad**

El elemento común que permite englobar a estas teorías bajo este nombre es la creencia de que la risa surge como respuesta a un sentimiento de superioridad frente al otro, o ante a una versión menos evolucionada de uno mismo. Podría decirse, siguiendo lo expuesto por Smuts (2009) que hay dos formas de afirmar esta convicción: una fuerte y otra débil. La primera afirma que en la risa siempre está implícito el sentimiento de superioridad; desde la segunda, en cambio, se entiende esto no ocurre en todos los casos, pero sí en muchos.

De la teoría de la superioridad encontramos, desde la Antigua Grecia hasta la actualidad, pasando por el pensamiento cristiano y la Modernidad, diferentes formulaciones. Algunos filósofos, como Sixto J. Castro (2014), coinciden en señalar los orígenes de la misma en los escritos platónicos y aristotélicos. Ya en las *Instituciones oratorias* de Quintiliano, afirma Castro, se pone de manifiesto ese carácter misterioso de la risa que sigue hoy en día estando presente (2014, pág.144). Pero también en la Biblia y en la propia institución de la Iglesia.

Friedman defiende que el humor, el sarcasmo y la ironía impregnan las Sagradas Escrituras (1999, pág. 284). Morreall (2001) pone en cuestión esta idea y, tras examinar los pasajes de la Biblia que se atribuyen a Dios y a sus profetas, afirma que algunos de los elementos humorísticos señalados por Friedman son dudosos o que, directamente, no se podrían calificar como tales (2001, pág. 293-301). Morreall entiende que tanto en Dios como en sus profetas la risa sólo expresaría desdén, y no tanto diversión humorística: “Los humanos que hablan por Dios —los profetas— también ríen solo de los enemigos” (Morreall, 2001, pág. 301). Friedman atribuye esa creencia a una falta de comprensión del lenguaje hebreo, motivo por el cual, debido a las traducciones, se perderían muchos juegos de palabras. Además, alega, con el respaldo de otros autores (Knox, 1969; Jonsson, 1985, pág. 41-50; Bonham, 1998, pág. 38-51) que ese comportamiento de un Dios enfadado y herido lo haría mucho más próximo a la humanidad y, por tanto, al humor. “La risa para animar a los enfermos y deprimidos, el humor que eleva a los oprimidos y la risa que se burla de los que se dedican al mal es, de hecho, divina” (Friedman, 2002, pág. 221).

Las teorías de Descartes (1649) y Bergson (1940) son claros exponentes de esta concepción de la risa. En el *Tratado sobre las pasiones del alma*, Descartes describe la alegría como una «emoción agradable del alma, en la que consiste el goce que esta siente del bien que las impresiones del cerebro le presentan como suyo» (Descartes, 1649, pág. 105). A su juicio, la verdadera alegría no suele provocar la risa, ya que apunta a una cuestión intelectual pero en tanto que el alma está unida al cuerpo, la alegría también es pasión. Si la risa surge de forma natural, afirma, suele ser fruto del agrado y la admiración e “impide que nos sintamos ofendidos ante el mal que nos indigna”. En cambio, cuando la risa acompaña al odio, resulta artificial y fingida. Descartes reconoce que en muchas ocasiones la risa resulta de menospreciar al otro, pero es optimista, ya que defiende que todo ser humano es capaz de dominar sus pasiones.

Bergson, por su parte, expone la risa puede ser causada por motivos diversos, pero siempre apunta a un estado de inteligencia pura, en el que lo mecánico se revela como irrisorio. En su teoría la risa es ante todo una corrección, un gesto que denuncia la mecanización del impulso vital y nos proporciona alivio. Tiene, en cierta manera, una función social, pues apunta a ciertas exigencias de la vida en común. El filósofo francés sostiene que en la experiencia de lo cómico se manifiesta la inadaptación del individuo a la sociedad. La comedia “surge allí donde la persona del otro deja de conmovernos” (1940, pág. 112). Por eso, para poder reírse de una situación, un aspecto fundamental es la indiferencia, la distancia con respecto a las emociones que nos provoca. La risa se sustenta en el orgullo, en la afirmación del *yo* pero, al mismo tiempo, es fruto de una sensación de aislamiento y soledad, de una necesidad del otro. Lo que, para Bergson, demuestra la irreductibilidad de la existencia humana a los paradigmas positivistas.

Sin duda, la versión más representativa de la teoría de la superioridad es la que ofrece Hobbes, quien definió la risa como una “gloria súbita”, como «la pasión causada por algún súbito acto propio que complace, o por la aprehensión de algo deformado en otro» (1983, págs. 163). Para este autor lo que causa la risa es siempre algo inesperado, una pasión del momento en la que uno se ensalza a sí mismo.

Las versiones más añejas se comprometían con la versión fuerte, entendiendo que los sentimientos de superioridad son una condición necesaria para la risa. Si la risa va inexorablemente ligada a la sensación de superioridad, esto siempre implicaría reírse de alguien, ridiculizarlo, basándose en la creencia de que la persona que es objeto de burla tendría un estatuto inferior que el agente que la induce (Monro, 1988, pág. 350). A este respecto afirma Morreall que (2009, págs. 4-9), vista de este modo, la risa habría de ser algo evitado, ignorado o castigado. En cambio, durante el desarrollo de la investigación se tratará de mostrar que, más bien, ocurre al contrario: la risa supone una estrategia adaptativa.

Si bien los sentimientos de superioridad pueden estar presente en algunas situaciones cómicas, esta teoría resulta insuficiente para abordar la dimensión humorística y explicar muchos de los motivos que nos llevan a reírnos. Aunque estén presentes en ocasiones, los sentimientos de superioridad no son ni lo único, ni lo más relevante a la hora de hablar del humor. De hecho, ya en el siglo XVIII Hutcheson (1750), como predecesor de Voltaire, refutó esta explicación causa-efecto en la risa, alegando que no siempre la risa nace del orgullo, ni de la superioridad de quien ríe, siendo evidente en el caso de los niños. Además, tal y como sugiere Morreall, a veces el placer del humor exige de una contemplación desinteresada de su objeto (2009, pág. 72), por lo que afirmar que este sólo podría alcanzarse por un interés de ver al otro perjudicado carecería de sentido.

Entonces, con lo que hasta ahora hemos apuntado, es posible observar que los sentimientos de superioridad no son una condición necesaria, ni suficiente, para la risa. Por lo que resultaría difícil comprometerse con una versión fuerte de esa teoría si lo que se pretende explicar es un fenómeno que abarca distintas esferas de la experiencia humana.

- **Teorías de la Incongruencia**

Desde este tipo de teorías, se defiende que lo que suele provocar la risa es la transgresión de una expectativa ante la presencia de la incongruencia. El término “incongruencia”, como algunos autores señalan, ha sido utilizado de diversas maneras para referirse a cosas muy diferentes. Pero, como apunta Morreall (2009), su sentido específico descansaría sobre la asunción de que la experiencia humana se desarrolla en base a ciertos patrones mentales aprendidos. Lo que experimentamos nos prepara para futuras experiencias. Así que cuando se da una transgresión de esos patrones el resultado puede ser la risa, fruto del descubrimiento de lo inapropiado dentro de los límites de lo esperado.

Generalmente se entiende que, de las tres, esta es la teoría que habría tenido más éxito, ya que en todos los casos en los que el humor está presente, siempre parece haber algún tipo de percepción de incongruencia. Pero, ¿es la apreciación de una incongruencia una condición necesaria para afirmar que estamos en presencia de lo humorístico? Algunos autores, como Roger Scruton (1983), afirman que existen casos, como los de las caricaturas, en los que lo que produce la risa no es la percepción de una incongruencia entre la caricatura y su objeto, sino precisamente su correspondencia (1983, págs. 197-228). No habría un consenso con respecto a si lo que produce la diversión humorística es la percepción de una incongruencia o su resolución. De hecho, tradicionalmente se ha entendido que, o bien el placer de la risa se producía al resolver la incongruencia (por ejemplo en el caso de entender un chiste), o al contrario, ante la irracionalidad de tal incongruencia.

La primera perspectiva ha resultado más plausible para muchos pensadores al entender que si consideramos al ser humano como un ser movido por la razón, no parecería conveniente afirmar que pueda disfrutar de algo que vaya en contra de esa racionalidad. Si efectivamente el placer se deriva de algo irracional, parece que pierde valor. Morreall denomina a esa creencia la “Objeción de Irracionalidad” (2009, pág. 245-249). Esta se aprecia ya en el *Filebo* (11b-67b) de Platón, quien no estimaba la vis cómica en la definición del hombre virtuoso, considerando algo propio de bufones y de locos, un vicio por el cual el dominio del alma sobre el cuerpo se veía mermado.

Junto con Kant y Hegel, Schopenhauer sería otro de los pensadores que respaldan esta teoría. También Kierkegaard (1988) defendió esta postura, afirmando que la risa muestra la tensión entre el ámbito de las ideas y el de los hechos. Vemos que dos de los grandes prejuicios que han ayudado a establecer una valoración negativa de la risa es que parece causar un daño y provocar una desventaja, desde las Teorías de la Superioridad, y ser, en muchas ocasiones irracional, desde las de la Incongruencia. En cambio, como veremos a continuación, la risa supone una ventaja adaptativa para el individuo, al fomentar su bienestar y aprendizaje.

- **Teorías de la catarsis o de la liberación de las tensiones**

Estas teorías surgen después de las anteriormente nombradas. En su origen encontramos a Lord Shaftesbury, cuya línea de investigación continuó con Herbert Spencer y Sigmund Freud. Desde este tipo de explicación, la risa supone un mecanismo de liberación de la energía psíquica acumulada. La risa cumpliría la función de canalizar ese exceso de energía. Al igual que en las Teorías de la Superioridad, habría una versión débil y otra fuerte: la primera, afirma que esto ocurre a menudo, pero no en todos los casos; la segunda, en cambio, se comprometería con la afirmación de que reírse siempre provoca una liberación de la tensión acumulada.

Bell (2015), en una investigación pormenorizada que incluye datos de observaciones, informes y publicaciones, profundiza en la definición y el significado del humor, examinando en qué sentido las tres teorías tradicionales han contribuido a una comprensión errónea del mismo. A su entender, los prejuicios con respecto al humor se deben a diversos factores (ambigüedad, fuerza pragmática de las expresiones, forma del mensaje, contexto inapropiado, entre otros) pero, en la mayoría de ocasiones, son fruto de una falta de comunicación (Bell y Attardo, 2010). Tras analizar las teorías y relacionarlas con la comprensión contemporánea del humor, se ha concluido que las teorías de la incongruencia serían las más indicadas para enfrentar ese malentendido. Y, en concreto, la Teoría general del humor verbal (Attardo y Raskin, 1991; Attardo, 2001; Bell y Attardo, 2010), en la que se postulan una serie de elementos (mecanismos lógicos, oposición de dos guiones,...) que proporcionarían la dimensión humorística de un texto, una situación, etc.

Si bien hay una efectiva conexión entre la risa y el gasto de energía, ya que involucra un gran número de músculos y áreas del sistema nervioso, muy pocos investigadores continúan en la línea de las afirmaciones de Spencer y Freud. A día de hoy, se entiende que estas teorías son muy problemáticas porque, aunque son interesantes para explicar fenómenos como el del humor negro o la risa nerviosa, no tendrían en cuenta una gran mayoría de casos, sino que encontrarían únicamente una respuesta fisiológica o psicoanalítica.

2.2. El vínculo entre el humor y la educación

Los intentos por mejorar la calidad del sistema educativo, junto con las exigencias de la actividad docente, como la necesidad de enseñar a los estudiantes a pensar de forma crítica y favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida, aumentan cada día. La formación permanente es necesaria tanto para los estudiantes como para los docentes. Pero, en el caso de estos últimos, el conocimiento que tengan sobre los métodos pedagógicos y los distintos elementos que entran en juego en el ámbito del aprendizaje, serán decisivos para su acción educativa.

En la idea del humano como un ser en constante desarrollo, en continua constitución de lo que puede llegar a ser, hay implícitos diversos factores, tanto biológicos, como culturales. La educación es un proceso en constante transformación que, debido a su complejidad, debe entenderse desde una lectura interdisciplinaria que atienda a todos aquellos campos del conocimiento que arrojen datos significativos para su análisis. Por ello, la actividad docente no finaliza en el conocimiento de la disciplina pertinente y su didáctica, sino que debería también tener en cuenta los procesos biológicos y emocionales por los cuales atraviesan los estudiantes. Y, en este sentido, estar actualizado con respecto a los avances del conocimiento en cualquier tipo de disciplina, enriquece la actividad docente, en la medida en que favorece un entendimiento más profundo de lo que el ser humano representa y los aspectos implicados en su desarrollo.

Numerosos estudios del campo de la medicina ofrecen datos convincentes que vinculan el humor, la salud y las conexiones cognitivas. Se ha comprobado que la respuesta química del cuerpo al sentir estrés se traduce, a corto plazo, en daños en la memoria espacial episódica y en el debilitamiento de la habilidad para establecer prioridades. Por el

contrario, cuando nos reímos, aumenta el nivel de endorfina, dopamina, norepinefrina y los niveles de serotonina en el cerebro, reduciéndose la ansiedad, el estrés y aburrimiento en el aula. Así, la propuesta de Salazar (2005) es atender a las investigaciones de la neurociencia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y trasladar esos conocimientos al ejercicio docente.

En el uso del humor como herramienta de comunicación intervienen niveles multifacéticos a nivel cognitivo, además de un uso creativo del lenguaje. La creatividad es la capacidad del cerebro para unir ideas diversas, por eso el sentido del humor ayuda a resolver problemas complejos. El humor potencia el pensamiento divergente, forjando nuevos conocimientos que involucran asociaciones con los previamente existentes. Esta idea está estrechamente relacionada con lo que Vygotsky, uno de los máximos exponentes de la pedagogía constructivista junto con Piaget, denominó “la Zona de Desarrollo Próximo” para determinar el nivel de autonomía de un estudiante y el margen de incidencia de la acción educativa. Además, como indica Morrison (2008), el humor puede ser efectivo para tratar con los estudiantes aburridos y desatentos, así como con los tímidos y los estresados. Por eso es útil para lidiar con el denominado “síndrome del profesor quemado”.

Por otra parte, la respuesta de humor de cualquier grupo es un reflejo de su organización social y puede reflejar la capacidad de una cultura para adaptarse. Estamos acostumbrados a cierta estructura, procedimiento y rutina en la educación. Sin embargo, las necesidades van evolucionando y el humor es una buena forma de adaptarse a los cambios. Pero para usarlo de manera efectiva, como señala Goleman (1998), es necesario poseer inteligencia emocional y saber evaluar las emociones propias y ajenas, para no herir sensibilidades.

Si bien las investigaciones sobre el humor como problemática son múltiples, el interés sobre su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje es relativamente novedoso, si tenemos en cuenta los años de tradición didáctica y pedagógica. Pueden establecerse dos enfoques en las investigaciones sobre el humor: (1) reflexiones de carácter teórico, por una parte y, por otra, (2) investigaciones empíricas y análisis de resultados. En este último grupo se inscribirían los estudios en los que se evalúan los efectos de la incorporación del humor en la actividad docente (medición de resultados afectivos) y la influencia del mismo en el aprendizaje de los alumnos (medición de resultados cognitivos).

A continuación, se expondrán las dos líneas generales.

2.2.1. Estudios teóricos sobre el humor en el aula

El uso del humor como estrategia pedagógica es un fenómeno reciente. Uno de los primeros autores que emprendió una investigación sobre el humor a través de la historia desde la dimensión educativa es März (1967) quien, tras revisar los distintos estudios sobre pedagogía que se habían realizado, pudo comprobar que el humor no había sido utilizado en el aula porque era considerado como un elemento de distracción. Años después Korobkin (1988) constató que hasta llegado el siglo XX, el humor en el aula se asociaba con la banalidad, con lo contrario de lo que se requería en la escuela: era visto como algo que alejaba a los estudiantes de lo realmente importante (1988, pág. 154). Además, en el caso de los docentes, parecía poner en cuestión su profesionalidad. Desafortunadamente, esto provocó que se ignoraran los múltiples beneficios que se siguen de incluir el humor en la experiencia educativa.

Desde el siglo XX, la idea de que el humor es una poderosa herramienta comunicativa que da lugar a un ambiente agradable en el aula, reduce la ansiedad de los estudiantes y aumenta la interacción, ha tomado cada vez más fuerza (Berk y Nanda, 1998; Loomax y Moosavi 1998; Wanzer y Frymier, 1999). En una revisión de más de setenta estudios, Berk (2004) elabora un análisis exhaustivo de los beneficios del humor y afirma que la investigación generada sobre su uso en la enseñanza es menos rigurosa en términos científicos que la realizada en el campo de la investigación fisiológica. A su juicio, “gran parte de la investigación es anecdótica, no controlada, preexperimental y correlacional” (1996, pág. 72), por lo que la incorporación del humor como una estrategia didáctica que facilitaría el proceso de aprendizaje no se ha implementado de forma sistemática, y, cuando se ha hecho, no ha habido asiduidad en las investigaciones. Sin embargo, está convencido de que el sentido del humor es una herramienta efectiva para el aprendizaje, además de una cualidad que los estudiantes valoran en un docente. Pero su uso requiere de una planificación previa para la consecución de unos resultados concretos, además de un material específico adaptado a las características de cada clase. Berk sugiere, entre otras consideraciones, implicar en el uso del humor dos o más sentidos (visual, auditivo, verbal,...) y evitar cualquier tipo de humor hostil o inapropiado para evitar situaciones comprometidas (1996, pág. 88).

Si se valora el aspecto afectivo como un enclave estratégico en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sylwester, 1995; Damasio, 1999) es posible comprobar que, bien encaminado, el humor genera contextos propicios para el aprendizaje significativo. Por eso Kristmanson (2000), quien trabaja en ámbitos de enseñanza de segunda lengua, subraya esa necesidad de generar un ambiente acogedor en el aula para la buena disposición al aprendizaje. Y afirma que el humor influye en la capacidad de resolución de problemas, ya que muestra la realidad desde más de una perspectiva. Y además ayuda a que los estudiantes se interesen más por la asignatura pertinente, en la medida en que se reduce el estrés y se crea un mejor vínculo entre el estudiante y el docente.

2.2.2. Estudios sobre el humor en el aula

Los estudios sobre el alcance del sentido del humor en el aula son múltiples y diversos, en cambio, el número de experimentos que tratan de evaluar sus efectos es menor, debido a diversos factores que veremos a continuación, para lo que tendré en cuenta a autores como Ziv (1988), Rareshide (1993); Raisberger (1994); Whisonant (1998); Frymier y Wanzer (1998); Steele (1998); Hobday-Kusch y McVittie (2002), y Morrissey (2002).

El primer autor que trató de comprobar los efectos del humor en ámbitos de comunicación pública y bajo un enfoque empírico fue Lull (1940). Para ello, desarrolló dos discursos: en uno argumentaba a favor de la medicina estatal y en el otro en contra. Para cada uno había dos versiones: una estándar, seria, y otra en la que se incluían distintos recursos humorísticos, como anécdotas graciosas. Lull sostuvo que el uso del humor en la conferencia tuvo poca o ninguna repercusión, más allá de resultar entretenido o suponer una herramienta adicional, al no encontrar diferencias significativas en los niveles de interés y retención de la información en el público. Quizá por este motivo los estudios permanecieron paralizados durante un tiempo. Años después, Kilpela (1961) llevó a cabo un intento bastante similar, pero únicamente empleó dos discursos: uno estándar y una versión humorística defendiendo la medicina estatal. Además, en lugar de recurrir a anécdotas, utilizó bromas específicas como soporte para sus ataques a la medicina privada. Para el experimento, los discursos se presentaron a un grupo de estudiantes en formato audiovisual, y se llegó a conclusiones similares a las de la prueba realizada por Lull.

El estudio sobre la influencia del humor en las dotes persuasivas de un orador continuó con Youngman (1966), en una versión alemana de la investigación. Se observó, al igual que en los anteriores estudios, que el humor no tenía una influencia directa en la capacidad de persuasión del conferenciante. En cambio, en este caso se observó que el público valoraba más el discurso que incluía recursos humorísticos, afirmando que “valía más la pena” de ser escuchado. Este proyecto fue la base de estudios posteriores, como el de Brandes (1970), Welford (1971) y el de Kennedy (1972), pero las conclusiones no resultaron demasiado distintas: el humor era apreciado por los oyentes, pero no parecía ser un factor determinante a la hora de fijar contenidos en torno a un asunto o reforzar los aspectos didácticos de la exposición.

Los primeros experimentos sobre la influencia del humor en el aprendizaje se deben a autores como Terry y Woods (1975, págs.182-185), quienes habrían postulado la posibilidad de que el humor sólo tuviera un efecto indirecto, al aliviar la posible tensión o ansiedad naturalmente presente en los alumnos. Gruner (1976) apoyaría esta teoría, tras haber revisado nueve proyectos de investigación que estudiaban la relación entre el humor y la educación. En todos excepto uno, los datos recogidos arrojaban la conclusión de que el humor no tenía una repercusión directa en el aprendizaje.

También Kaplan y Pascoe (1977) llevaron a cabo un experimento en el que presentaron diferentes versiones de una conferencia grabada en vídeo a un grupo de estudiantes. Algunas eran versiones estándar y en otras se incorporaron elementos humorísticos. Se realizó una prueba de comprensión y retención en dos ocasiones: una inmediatamente después de la conferencia y, otra, seis semanas después. Esto resultó de gran ayuda para comprobar que, si bien en la primera no se registró una mejora inmediata en la comprensión de los contenidos, en la segunda hubo una diferencia significativa. En la conferencia que incluía ejemplos humorísticos para ilustrar los conceptos tratados se registró una mejora evidente en la retención de la información expuesta. Este dato, junto con el hecho de que las pruebas realizadas hasta el momento no se habían realizado en contextos realistas, próximos a la realidad educativa, arroja luz sobre los resultados obtenidos.

No fue hasta 1979 cuando se llevaron a cabo las primeras investigaciones sistemáticas sobre la realidad en las aulas. En esta línea de trabajo, uno de los estudios de campo más significativos fue el realizado por Bryant, Comisky, Crane, y Zillman (1980) con un grupo de estudiantes, en el que se grabaron algunas clases para evaluar la entrega y eficacia del ejercicio docente. Se analizó la correlación entre el uso del humor como estrategia pedagógica y la evaluación de los estudiantes con respecto al ejercicio docente. En los resultados se observó que el uso de cualquier tipo de humor utilizado por docentes varones estaba relacionado positivamente con la eficacia y dedicación de su actividad educativa. En cambio, en el caso de las mujeres, solo el uso de un tipo de humor políticamente incorrecto se asoció con una mayor capacidad de persuasión. Estos resultados permiten relacionar la presencia de los roles de género en directa conexión con el uso del humor en general, en las aulas en particular.

Avner Ziv es pionero en el ámbito de la investigación empírica sobre el humor en el aula, intentando acotar el objeto de estudio en relación con trabajos anteriores. Ziv (1989) llevó a cabo un experimento en el que trataba de comprobar los efectos de los recursos humorísticos utilizados de forma estratégica en la actividad docente. Planificó un curso universitario de un semestre para observar la influencia del uso del humor en el aprendizaje, en dos grupos de estudiantes. En el grupo de control, se aplicó la variable independiente del uso de recursos humorísticos y, tanto en el grupo experimental como en el de control, el aprendizaje significativo como variable dependiente. Se realizó un estudio principal y una repetición, bajo la hipótesis de que el humor no solo influye decisivamente en la retención de la información, sino que se rige por un paradigma de aprendizaje asociativo. Los datos obtenidos arrojaban luz sobre la hipótesis de que el humor repercute positivamente en el aprendizaje, ya que en el grupo en el que se introdujeron estos elementos los estudiantes obtuvieron mejores calificaciones.

En comprobaciones similares, como las realizadas por Schmidt (1994) con un grupo de estudiantes en Estados Unidos, o Takashi y Inoue (2009) en Japón, se llegó a unos resultados similares: en los grupos en los que se había utilizado material humorístico (oraciones, en el caso americano, y viñetas en el japonés) los estudiantes se habían mostrado más interesados y recordaban mejor la información.

Ziv afirma que, de manera premeditada y bien dirigida, la utilización de recursos humorísticos tiene un impacto positivo en el aprendizaje que no siempre se logra con el humor espontáneo, aunque este último pueda ser útil en ocasiones en las que sea necesario aligerar el peso de una situación (1988, pág. 5-15). Pero advierte que no todos los tipos de humor tienen efectos positivos en el aprendizaje, por lo que su uso en el aula debe estar bien planificado, con el fin de alcanzar unos objetivos específicos.

2.2.3. Fortalezas y debilidades del uso del humor en el aula

En los últimos años, desde la pedagogía, la psicología y las investigaciones educativas, se ha reconocido el humor como un elemento de gran importancia en la actividad docente, dejando constancia de sus múltiples beneficios. Así, autores como Fritz (1968); Burgess (2003); Payo (1994); García (2006); González (2006); Jáuregui y Fernández (2009) entre otros, proponen reconocerlo como un factor fundamental en el aprendizaje.

Entre las fortalezas del humor en la clase podrían señalarse:

a) En relación a los estudiantes

En un estudio realizado por Pirowics (2011), a través del análisis de distintas investigaciones empíricas sobre el uso de la risa y el humor en el aula (Rareshide, 1993; Rainsberger, 1994; Steele, 1998; Hobday-Kusch y McVittie, 2002), se constataron numerosos beneficios a nivel afectivo social y cognitivo. El humor reduce los posibles niveles de tensión o estrés y fortalece las relaciones interpersonales, además de los sentimientos de empatía y pertenencia al grupo. Por ello, facilita una buena disposición al aprendizaje. Algunos autores declaran que el humor es una buena herramienta para trabajar la humildad (Brük y Geno, 1988) y fomentar la autoaceptación (Ellis, 1981). Además, ayuda a comprender la realidad desde diferentes perspectivas (Solís, 2002) y someter a juicio lo establecido, sin dar por sentado lo que se da de forma automática.

El buen humor predispone al aprendizaje (Jáuregui y Fernández, 2009), fortalece los vínculos afectivos (Coser, 1960, Gilland y Mauritsen, 1971; Dixon, 1973; Ziv, 1976; Mogavero, 1979; Perret, 1984; Korobkin, 1988; Neuliep, 1991) facilita una mejor asimilación de los contenidos impartidos, e influye en la capacidad de la atención, la creatividad y la memoria (Long, 1983; Ziv, 1983).

b) En relación al docente

Entre las cualidades que los estudiantes valoran en un docente, el buen sentido del humor es, sin duda, una de las principales (Korobkin, 1988; Gruner, 1985; Jáuregui y Fernández, 2009). El humor permite al docente atraer de forma más efectiva la atención de los estudiantes, potenciar su habilidad comunicativa y lograr que recuerden los contenidos a más largo plazo. Puede ayudar en la credibilidad de un orador y aumentar la interacción con los oyentes (Korobkin, 1988; Gruner, 1985; Perret, 1984). También, según apunta Solís (2003), proporciona al educador un mejor concepto de sí mismo (nivel cognitivo), fortalece su autoestima (nivel afectivo) y el control sobre sí mismo (nivel conductual), invitándole, además, a desarrollar nuevos instrumentos pedagógicos en el desarrollo de sus clases (2003, pág. 145).

Esa parte de la vida que vivimos en las aulas va conformando algunos rasgos de nuestra personalidad. Es importante, por tanto, saber qué tipo de humor utilizar y cuándo hacerlo, con el fin de evitar consecuencias indeseadas. Debido a un uso inadecuado, un estudiante puede sentir que está siendo discriminado, poco respetado, y tomar acciones legales contra la institución educativa. El uso del humor requiere atender a una serie de consideraciones previas, tales como: planificar la intervención teniendo en cuenta las características y habilidades personales, conocer la audiencia y hacer uso del humor fuera del aula como forma de integrarlo en la cotidianeidad.

En cuanto a las posibles debilidades del uso del humor en el aula:

a) En relación a los estudiantes

Como hemos visto, parece que el uso de recursos humorísticos influye en la retención de la información. Sin embargo, una debilidad que podría señalarse es que las partes de la explicación en las que no se recurra a estrategias, corren el riesgo de pasar desapercibidas o ser olvidadas con mayor facilidad (Schmidt, 1994). Por ello, su uso tiene que ser comedido y en el momento preciso, con el fin de poner el énfasis sobre determinados aspectos, sin que eso provoque que otros queden en el olvido.

Una de las funciones del humor es delinear los límites de la pertenencia a un grupo (Haugh M., Bousfield, D., 2012; Sinkeviciute, 2014; Vine, Kell, Marra, y Holmes, 2009). En una visión radical de esta idea encontraríamos aquellas bromas que se dirigen de forma deliberada hacia un extraño, una persona ajena al grupo, aunque puedan ser hirientes, sabiendo que harán reír a los miembros del mismo (Smith, 2009). Este, sin duda, es un uso inapropiado del humor. Entre los tipos de humor que deberían evitarse en el aula se encontrarían: aquellos chistes o bromas que hagan referencia a un individuo o grupo de individuos (Munn y Gruner, 1981); que puedan ridiculizar a una persona por su etnia (Korobkin, 1988); el cinismo o cualquier otra forma de desprecio; y el humor sexual, que incluiría chistes sexistas, chistes sobre la anatomía de un individuo o chistes sobre la preferencia sexual de un individuo (Bryant et al., 1980, pág. 110-118). Pearson, Miller y Senter (1983) entienden que el humor sexual no es en absoluto aconsejable, porque, a menudo, discrimina a grupos sociales particulares y, frecuentemente, es sexista, racista o discriminatorio por edad (1983, pág. 257).

Si no se tiene en cuenta el contexto, el humor puede resultar ofensivo. En cambio, si se utiliza de forma apropiada es de gran ayuda a la hora responder ante determinadas situaciones. Cabe destacar, en este sentido, el caso de los denominados “payasos de la clase”. El primer estudio sobre el tema fue el realizado por Damico y Purkey (1978). En la investigación, la muestra seleccionada fue de 237 estudiantes de un total de 3.500, entre los cuales 96, en su mayoría hombres (80 de 96), fueron considerados como los “payasos de la clase”. En los resultados se observó que para este grupo expresarse en público y participar activamente en la clase no era en absoluto una dificultad. Sin embargo, en términos generales carecían de un alto nivel de compromiso en lo referente al contexto académico.

Esta línea de investigación continuó con el estudio realizado por Hobday y McVittie (2002) con niños y adolescentes. Ambos desarrollaron un modelo de comportamiento propio del denominado “payaso de la clase”, diferenciando cuatro factores interrelacionados: reconocerse en ese rol, tener talento cómico, romper las reglas y emplear un tipo de humor subversivo. Estas variables pueden comprenderse desde la psicología positiva y ayudan a atenuar el estereotipo de “los payasos de la clase”, ya que demuestran que hay determinados estigmas en la educación o cualidades que se valoran más que otras.

Los resultados mostraron que este rol era mayormente ejercido por hombres y que, en general, parece ser más frecuente en quienes tienen una gran capacidad de liderazgo y una vida orientada a la búsqueda del placer. En el entorno escolar se valora la perseverancia y la prudencia (Weber y Ruch, 2012), por lo que la denominación de “payaso” suele tener un sentido peyorativo, ya que suele hacer referencia a un alumno que entorpece la explicación. El humor es inapropiado si irrumpe en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma inoportuna o se dirige a alguien de manera despectiva. En cambio, cuando puede ayudar a resolver conflictos, a fortalecer relaciones sociales y a conocerse mejor a uno mismo, es un gran aliado. El “payaso de la clase” podría realizar una labor positiva si provocara situaciones en las que cuestionar actitudes dogmáticas, que dieran paso a la reflexión, es decir, si utilizase el humor con un buen propósito.

b) En relación con el docente

Diversas investigaciones apuntan que el humor se utiliza de forma frecuente en la docencia (Bryant, Comisky, y Zillman, 1979; Downs, Javidi, y Nussbaum, 1988) y que los años de experiencia en el oficio juegan un papel decisivo al respecto (Javidi y Long, 1989). En muchos casos, la resistencia a utilizarlo en las aulas puede deberse simplemente a un desconocimiento respecto a cómo hacerlo de forma efectiva. El sentido del ridículo, o el sentimiento de vergüenza, puede conducir a una respuesta negativa por parte de los docentes en relación a su uso en el aula (Fernández, 1999). Esta postura surge de la creencia de que, si el intento de crear una situación humorística resulta fallido, los estudiantes calificarían a los docentes como menos competentes en sus campos. El humor parece ser sinónimo de caos o de pérdida de control y autoridad. Lo cual estaría asociado, según apunta Solís (2003, pág. 145), con otros factores que impiden desarrollar el sentido del humor, como la ambición del yo, el fanatismo y la falta de perspectivas a la hora de observar la realidad.

Fernández Solís (2002) propone desarrollar un tipo de pedagogía que incorpore el humor como clave procesual y metodológica en la actividad educativa, para lo cual sería necesario desarrollar una “autocrítica sana” por parte del docente, que pasa por tener la capacidad de distanciarse para observar las propias faltas, reírse de sí mismo y percatarse de su pequeñez.

Las dificultades para introducir el humor en las aulas están relacionadas con la existencia de tres grandes prejuicios (Napier y Gershenfield, 1975): el humor como falta de madurez, como pérdida de tiempo y como ausencia de formalidad y eficacia (Fernández, 1999, pág. 12). Pero, quizá, el argumento más fuerte, como afirma Debra Korobkin (1988), es que la "investigación empírica real que estudia la relación entre el humor y el aprendizaje de adultos es insignificante" (1988, pág. 155).

Las ventajas del uso del humor en el aula son significativas, pero su planificación requiere tiempo, energía y práctica. La investigación empírica en las aulas es imprescindible para la mejora constante de la educación, lo cual requiere desarrollar nuevas metodologías.

3. El humor en la enseñanza de la Filosofía

3.1. John Morreall y el cambio cognitivo que expresa la risa

Hemos expuesto, hasta el momento, las teorías tradicionales sobre el humor y analizado sus fortalezas y debilidades en el aula. En este apartado nos centraremos en las visiones contemporáneas y, en concreto, en la teoría del juego. Desde este enfoque, en el que se encontrarían autores como Eastman (1936), Huizinga (1938), Morreall (1987) y Smuts (2009), entre otros, el humor se entiende fundamentalmente como un tipo de juego, también existente entre los animales, por lo que a menudo se adopta una visión etológica y evolucionista.

Apoyándose en investigaciones de corte antropológico, Morreall (2009) sugiere que la evolución del humor está relacionada con la necesidad de prepararnos para experiencias novedosas, con la capacidad de ser flexibles ante lo inesperado. Por esto entiende que el sentido del humor proporciona ventajas adaptativas para el individuo en la medida en que lo integra en un grupo. El uso del lenguaje es universal, pero en cada cultura hay diferentes normas y protocolos sociales para comunicarse. De ahí que Morain (1991) especifique la cultura como el mayor desafío para entender el humor. A este respecto, afirma Bell (2009) que aunque el humor es un fenómeno complejo no parece tan distinto de otros fenómenos lingüísticos. Y que, salvando las distancias entre las culturas a la hora de entenderlo, podemos decir que tiene efectos similares en los individuos.

En lo que respecta al placer que experimentamos gracias al humor, Morreall afirma tres cosas: que es fundamentalmente una experiencia social, que es sagaz y que es liberador (2009, pág. 48). En cuanto a la primera, resulta sencillo observar que entrar en el modo de juego es más fácil en compañía de los otros. Y que, de hecho, incluso cuando se juega en solitario, los juegos parecen estar diseñados para hacer sentir a la persona que forma parte de un grupo. En segundo lugar, podría decirse que el humor nos permite pensar de forma crítica y que en él se observa un potencial liberador, capaz de cuestionar convicciones que se entienden como verdades absolutas.

John Morreall se sirve de algunos estudios científicos para elaborar su propia teoría, afirmando que, en todos los casos, con la risa se produce un cambio cognitivo (2009, pág. 50-64). Defiende que hay un patrón básico en el humor que se repite en todos los casos y que se compone de cuatro fases:

1. Experimentamos un cambio cognitivo en nuestra percepción o en nuestros pensamientos.
2. Nos trasladamos de un «modo serio» a un «modo de juego», alejado de preocupaciones conceptuales o prácticas.
3. Disfrutamos de ese cambio cognitivo.
4. El placer que experimentamos se expresa mediante la risa, señal para que los demás sepan que pueden relajarse y participar en el juego.

Como hemos visto al exponer las teorías de la superioridad, en ocasiones la risa se ha interpretado como una forma de desprecio entre los miembros de un grupo, o en relación a alguien ajeno a este. Morreall (2009) defiende que esa manifestación de la risa no es tan frecuente, ya que ese tipo de sentimientos suelen hacerse evidentes por otras vías diferentes. Además, afirma que esta suele tener una función más defensiva que de ataque.

Morreall señala que al reírnos las emociones negativas que suprimen la creatividad y el ejercicio del pensamiento crítico, se bloquean. Por ello, postula el sentido del humor como una forma de apreciar los cambios cognitivos. Generalmente, cuanto mayor es el contraste entre dos afirmaciones, mayor será la diversión humorística. Sin embargo, hay que aclarar que estos cambios cognitivos no tienen por qué provocar siempre placer, sino que, en ocasiones, son potencialmente molestos, pudiendo provocar en nosotros afectos como resentimiento, miedo o ira. Lo que Morreall entiende como “modo de juego” refleja ese distanciamiento necesario para experimentar la diversión. El juego produce cambios a nivel cerebral (conexiones sinápticas) y conductual (refuerzo de las habilidades comunicativas y socioafectivas), lo cual supone una mejor aprehensión de los contenidos y un aumento de la curiosidad y la atención. Por ello, además de ser un elemento a tener en cuenta en el ámbito educativo, es necesario para el bienestar físico y psicológico.

3.2. El aprendizaje lúdico como alternativa al enfoque tradicional

Como hemos venido señalando, hasta hace pocos años, se ha tendido a relacionar el aprendizaje con la rectitud, la seriedad y la rigidez. Cada vez más, en cambio, la búsqueda de excelencia y buenos resultados en el contexto académico no se perciben como contrarios a la idea de un ambiente distendido y un ritmo de clase dinámico. Las exigencias a las que hay que dar respuesta en el ámbito educativo necesitan cierto punto de inflexión, que tanto el juego como el humor ayudan a encontrar.

El paradigma lúdico y el buen humor permiten mejorar ciertos aspectos de la educación. Ambos se presentan como instrumentos que estimulan la curiosidad y la buena disposición para aprender, por su capacidad para aligerar el peso de las circunstancias. Y es que, a pesar de que las necesidades a las que se ha de atender en el proceso de enseñanza-aprendizaje son de diversa índole, podría decirse que una de las claves estaría en fomentar espacios propicios para la comunicación real y afectiva.

En líneas generales, quienes abogan por el uso del humor en las aulas certifican lo declarado por Ziv (1989): el humor es uno de los rasgos que más se valoran en el ejercicio docente. En cambio, al ser un fenómeno en el que resulta difícil establecer categorías, junto con el hecho de que no parece fácil relacionar de forma universal el uso del humor con un mejor aprendizaje, muchos estudios han preferido centrarse en el papel del juego en la enseñanza. Cabría hablar, por tanto, más que de la introducción de un nuevo recurso en el aula, de un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde Vygotsky, las teorías del juego han mostrado la importancia de esta práctica en el desarrollo y la formación de los individuos (Piaget, 1962; Erikson, 1963; Huizinga, 1972; Sutton-Smith 1980), aclarando que jugar no es lo opuesto de aprender (Kamii y de Vries, 1988; Ortega, 1990). Si atendemos a la etimología del verbo observamos que proviene del latín *iocāri*, palabra que describe la acción de hacer algo con alegría y con el solo fin de entretenerse o divertirse. A este respecto, Delgado y Del Campo (1993) definen el juego como una necesidad, haciendo alusión a la cita de Sófocles: “El que olvidó jugar que se aparte de mi camino porque para el hombre es peligroso” (1993, pág. 17).

Si en la Antigua Grecia algunos autores, como Platón, no habían valorado demasiado la risa, siempre se ha reconocido la importancia del juego. A lo largo de la historia de la filosofía, desde la época helenística hasta la actualidad, el juego se ha definido como un elemento fundamental en la existencia humana. Laín Entralgo (1987) distingue tres etapas filosóficas en función de la interpretación de su significado: idealista (siglo XVIII: Schiller), naturalista (finales del siglo XIX en adelante: Spencer, por una parte; Buytendijk, Groos y Huizinga, por otra), fenomenológica y existencial (desde el siglo XX: Fink, Ortega y Gasset, Heidegger...).

El juego, afirma Huizinga (1972), más que un elemento formal de la cultura es una forma de cultura más, con significado propio, que debe tener su propia justificación (1972, pág. 11-22). El juego es esencial en el ser humano, ya que “está implícito en la condición vital de todo ser animado con cerebro” (Castellote, 1996, pag. 12). De hecho, el ser humano, según señalan diversas investigaciones, se ha manifestado antes como *homo ludens* que como *homo sapiens*.

El humor y el juego permiten desarrollar las habilidades comunicativas del docente, así como reforzar su autoestima y la de los estudiantes. Generan contextos que exigen a los estudiantes tomar decisiones y, por tanto, contribuyen a su formación como seres autónomos. Esto les convierte en protagonistas en el proceso educativo, les permite «salir de la minoría de edad», según la terminología kantiana. En oposición a otros modelos de enseñanza en los que la dinámica de las clases conlleva únicamente una transmisión de conocimientos por parte del docente.

El sistema educativo español ha tenido en cuenta ciertos aspectos de la concepción lúdica de la educación, en particular en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990). Esta introdujo un verdadero cambio, ya que empezaría a adoptarse un enfoque constructivista orientado al desarrollo de las habilidades cognitivas y al aprendizaje significativo. Sin duda, la LOGSE es un claro antecedente de lo que hoy se conoce como aprendizaje por competencias.

En el modelo por competencias se promueve un “saber hacer”, el desarrollo de una destreza o habilidad, y se persiguen objetivos de carácter transversal para poder establecer relaciones entre los contenidos de las distintas asignaturas. La adquisición de las competencias básicas, según el marco legal establecido, es necesaria para ejercer la ciudadanía activa y desarrollar un aprendizaje a lo largo de la vida. Entre ellas, “las competencias transversales son las relacionadas con el desarrollo personal y no dependen de un ámbito temático o disciplinario específico, sino que comprenden todos los dominios de la actuación profesional y académica” (González y Wagenaar, 2003).

Pero si la transversalidad se entiende como una forma de integrar en una visión de conjunto una serie de aspectos diversos, la creciente especialización y la metodología por objetivos en el ámbito educativo no parecen congruentes, ya que son cuestiones de un ámbito específico. La profesionalización tiene un planteamiento lineal, no transversal, porque es la búsqueda de un fin concreto. Si bien el desarrollo de ciertas habilidades es un pilar básico para la ciudadanía, la mera adquisición de conocimientos de cara a la incorporación al mercado laboral no parece ser el objetivo principal de la pedagogía. Y es que, si el grado de excelencia alcanzado en función de la consecución de ese fin se establece siguiendo una visión mercantil de la educación, la existencia acaba por reducirse a hechos y datos. Lo transversal parece, más bien, lo opuesto a lo unidimensional, idea expresada por Marcuse para nombrar el sometimiento de la existencia humana a la técnica. Por eso, se entiende que en una sociedad no represiva se deberían tener más en cuenta las demandas del eros, como pueden ser el juego y el humor.

La crítica de la razón instrumental pone de manifiesto cómo esta se ha desvinculado del mundo de los fines para asentarse en el de los medios, en la mera valoración de la racionalidad práctica. Aunque esta “enfermedad de la razón”, según señalan los filósofos de la Escuela de Frankfurt, está en su propia condición y encuentra sus orígenes en el mismo deseo del hombre de dominar la naturaleza (Marcuse, 1976, pág. 158), se hace más presente cuanto más evidente sea el progreso tecnológico e industrial.

Desde la sociología, Durkheim y Bourdieu determinaron que la institución educativa operaba como un medio de reproducción cultural más, al ser expresión de una ideología que engrandece la productividad, la eficiencia y la adaptabilidad de los individuos al engranaje social. Desde lo que se ha denominado la pedagogía crítica, en la que destaca Henry Giroux (1997), se entiende que la enseñanza debería concebirse como un medio constitutivo de la ciudadanía y la acción política, en vez de como otro medio de reproducción cultural y creación de subjetividades, al servicio del mercado.

Sacristán (1990) analiza la pedagogía por objetivos, señalando que esta hunde sus raíces en el modelo utilitarista, estrechamente ligado al planteamiento taylorista, lo cual supone que, en lugar de valorar la progresión en el proceso de aprendizaje, su fin reside en promover la productividad y la eficiencia. Más recientemente, autores como Fernández Liria, García Fernández y Galindo Ferrández (2017) han analizado la cuestión de la creciente profesionalización en el ámbito educativo, la cual parece estar amparada por una razón universal en la que los casos y necesidades particulares quedan en segundo plano. Ante un modelo de educación de carácter tecnocrático y una enseñanza que acaba por homogeneizar a los individuos, en favor del buen funcionamiento del sistema, estos autores apelan al derecho de los estudiantes a pensar de forma crítica y autónoma. Y esto supone mostrar que los contenidos que se imparten en el aula van mucho más allá de la misma, y que el saber es un derecho fundamental.

Las actividades lúdicas son formas de ensayar habilidades y conocimientos para la supervivencia, en un contexto seguro (Martin, 2008). El juego es algo que está presente durante toda nuestra vida y que nos ayuda a aprender y a construir recursos ante situaciones inesperadas. En las teorías del juego se añaden una serie de observaciones que las anteriormente expuestas no tenían en cuenta. Así, Sutton-Smith (1980, págs. 21-30), afirma que el juego abre un espacio entre el «ser» y la posibilidad del «no ser»; entre lo que hay y lo que podría haber. Es decir, que jugar, en última instancia, proporciona la distancia necesaria para suspender el juicio y observar la realidad desde otra perspectiva. Lo que, sin duda, es un argumento para cuestionar esa oposición entre la risa y el aprendizaje, al ser el humor y el juego estrategias adaptativas del individuo que vive en sociedad.

Si el ser humano actúa en función de unos objetivos limitados, el intento por descubrir la verdad se ve truncado. Y esto supone un aniquilamiento del mismo pensar, al valorarse únicamente lo pragmático. El triunfo del pragmatismo nos muestra una sociedad que no tiene tiempo de recordar ni de reflexionar. Cuanto más automáticas se vuelvan las ideas, cuanto menos espacio hay entre el estímulo y la respuesta, tanto menos se descubre en ellas la subsistencia de pensamientos con sentido propio. De ahí que Marcuse afirme lo siguiente: “En el verso y la prosa de la cultura pretecnológica está el ritmo de aquellos que peregrinan o pasean en carruajes, que tienen el tiempo y el placer de pensar, de contemplar, de sentir y narrar” (1976, pág. 80).

En la pedagogía por objetivos no parece posible atender a los progresivos cambios que se van dando durante el proceso de aprendizaje, ya que se tiende a valorar únicamente el resultado final. Promover el aprendizaje significativo es, en última instancia, una forma de desdibujar esa imagen estática de la realidad fruto de una memorización mecánica de los contenidos curriculares. Esto último implica invalidar la duda y el pensar crítico, favoreciendo la aceptación de lo que se da de forma automática. En contraposición a aquellas perspectivas en las que los individuos son valorados en función de sus resultados, eficacia y adaptabilidad al sistema, el paradigma del aprendizaje lúdico y el buen humor permiten recobrar el interés reflexivo y crítico de una forma más flexible y fructífera. Aunque el juego no tiene un fin en sí mismo, puede utilizarse como un medio para conseguir ciertos objetivos específicos, como afianzar ciertas ideas o hacer más liviano el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, al implicar una intervención activa y total de los estudiantes, es el espacio idóneo para experimentar el placer de aprender.

3.2. El humor en la enseñanza de la Filosofía: Paul J. Gibbs.

El humor es un fenómeno que ha acompañado al ser humano a lo largo de la historia, pero su consideración en tanto problemática digna de estudio es relativamente actual. Y es que, en términos generales, el humor no se ha tomado demasiado en serio. En cambio, su alcance no abarca únicamente el ámbito teórico, si se entiende como herramienta contra el dogmatismo, la tiranía y la violencia. Llegados a este punto del trabajo, se pretende señalar que el humor no es solo un recurso que convendría añadir a la práctica educativa en general, y que facilita la enseñanza de la Filosofía en particular, sino una forma de conocimiento completa que permite revelar y aceptar las contradicciones de la existencia, sin dejar de lado el componente crítico.

Como hemos visto, los estudios sobre el humor en la educación son numerosos. Pero en lo referente a la enseñanza de la Filosofía en particular, la bibliografía se reduce considerablemente. En este apartado me voy a centrar en la propuesta de Paul J. Gibbs, quien, desde una interpretación psicoanalítica, postula el humor como una forma de superar la concepción del pensamiento filosófico como un saber críptico y poder transmitir el amor por la sabiduría.

Gibbs (1997) afirma que, en líneas generales, los estudiantes no parecen estar demasiado interesados por la Filosofía, ya que suele verse como algo extraño y difícil de comprender. En ese sentido, su tesis parte de que el humor facilita la posibilidad de que los discentes puedan sucumbir a los encantos del pensar, *motu proprio*, pero señala que no cualquier tipo de humor tiene cabida en el aula. En este contexto, dice Gibbs, debería emplearse un tipo de humor inocente o no intencional, en terminología freudiana. Sin embargo, no existe una convicción generalizada acerca de la conveniencia de si el tipo de humor utilizado debe ser planificado o espontáneo, pero cabría decir que la coexistencia de ambos es una buena alternativa. Como apunta Gibbs, el humor espontáneo ofrece el espacio necesario para la respuesta de los alumnos y el premeditado la consecución de unos objetivos específicos.

El humor nace en una frontera, en la distancia insalvable entre la capacidad racional para ofrecer respuestas y la necesidad de creer, la voluntad de vivir. Es una forma de comprender la realidad (Fernández, 1999) que refleja el deseo humano de comunicación (Chiasson, 2002). Si es recibido con éxito por el oyente u observador, se percibe como placentero. En cambio, de surgir algún malentendido, se corre el riesgo de presenciar una situación incómoda. Gibbs asume, en esta línea, las ideas de Freud en torno al *ego* y al *id*, caracterizando al primero como el centro de la racionalidad, como el ámbito de restricción intelectual de los instintos, por lo que se desarrolla después que el «*id*», siendo este último el ámbito del placer inmediato. El *ego* sería propiamente el que nos prepara para situaciones inesperadas o amenazadoras.

La reducción psicoanalítica otorga cierta preminencia en la condición humana a la búsqueda del placer, pero al mismo tiempo postula la necesidad de introducir ciertas formas de represión de los instintos individuales para posibilitar la vida en sociedad. Esta dicotomía entre represión y civilización, es decir, entre el principio de placer y el principio de realidad, pone de manifiesto que de la teoría de Freud parecía desprenderse la conclusión de que a medida que se desarrolla el intelecto, el logro del placer se torna más complicado. Por eso, como hemos visto en la primera parte del proyecto, desde las teorías de la catarsis se entendía que el humor aliviaba temporalmente las restricciones de la razón. Gibbs añade que también proporciona un tiempo de pausa para asimilar nuevas ideas y que, en cierta manera, ese sometimiento intelectual es lo que nos permite disfrutar del humor. Parece que la liberación momentánea de la tensión que el humor ofrece no sería placentera sin esa restricción intelectual previa. Por lo que lo preferible sería hacer uso del humor en ocasiones concretas para no agotar el efecto.

La ausencia de expectativas, junto a la actitud que las facultades del *ego* propician, sitúa a los estudiantes en un estado mental perfecto para percibir lo humorístico, afirma Gibbs. En oposición al carácter lineal de las formas funcionalistas, la lógica del humor es dialéctica. El entendimiento con respecto a un juego humorístico supone poder diferenciar distintas interacciones en los procesos comunicativos y la agilidad mental suficiente para captar giros inesperados o polaridades en el discurso. En ocasiones, percibir la dimensión cómica de una situación no es posible sin la suspensión momentánea de la capacidad racional. Por eso, según entiende Gibbs, el humor sigue el principio del placer, al ser un medio por el cual el *ego* se afirma tras no detectar situaciones de peligro.

Entre las múltiples funciones del humor, podría señalarse la de poner en cuestión aquella estructura de pensamiento que rinde culto a los hechos, según la cual el pensar pierde su caudal crítico, ya que la razón se reduce a un mecanismo para adaptarse a lo que hay (Conill, 1991). El conocimiento podrá alcanzarse si se ofrece a los estudiantes el contexto apropiado para que puedan pensar por sí mismos, tarea que el sentido del humor facilita. Gibbs propone dos estrategias pedagógicas: utilizar analogías y recursos humorísticos para ilustrar algunos contenidos y tratar de adoptar un estilo más desenfadado y flexible en la enseñanza.

Con respecto a la primera indicación, Gibbs recuerda una clase en la que recurrió a distintas analogías para explicar la teoría sobre el entendimiento de Hume. El intento de llamar la atención de sus alumnos resultó fallido. Al día siguiente, utilizó la misma estrategia para ilustrar otro punto, pero en este caso empleó un símil sobre la intoxicación etílica. Esta vez, al traerse a colación una situación cómica, los estudiantes se mostraron muy participativos. Gibbs atribuye este impacto de la analogía con el efecto del mecanismo psicológico del humor, es decir, con esa liberación de la energía producida por una situación inesperada.

Una segunda estrategia pedagógica está relacionada con la estructura de la presentación. La capacidad de improvisar, según Gibbs, es un aspecto bastante valorado en la actividad docente. Ante la imperiosa exigencia de tener que impartir los contenidos curriculares establecidos para cada asignatura, en ocasiones puede ocurrir que los estudiantes se sientan desmotivados. Parece cosa probada que aprender en un contexto agradable es mucho más sencillo. Por eso, si bien es necesario cumplir con los contenidos fijados por la ley, primero, en vez de valorar únicamente los resultados, habría que poner el énfasis en transmitir el valor del aprendizaje.

La enseñanza mecánica que sólo da valor a los contenidos es contraria a la idea de comunicación y se encuentra en el lado opuesto del aprendizaje significativo y la búsqueda del saber. Por eso, defiende el valor del juego y el humor como formas de lidiar con el estado de tensión del intelecto y entiende que adoptar un estilo más flexible e introducir diferentes recursos humorísticos, además de ayudar a crear una notable sensación de control de la situación por parte del docente, sitúa a los estudiantes en una buena disposición para el aprendizaje.

4. Conclusiones

A lo largo del trabajo se ha intentado mostrar que el campo de estudio del humor como estrategia pedagógica ha sido y sigue siendo prolífico, prometiendo resultados interesantes en ámbito del diseño de estrategias didácticas, aunque sea preciso un incremento de investigaciones empíricas y nuevos experimentos. En este sentido, la investigación en las aulas es necesaria para satisfacer las posibles necesidades existentes. Los distintos estudios, las propuestas de innovación, la creación de mecanismos y nuevos métodos, así como las discusiones metodológicas sobre planteamientos ya establecidos son parte del proceso de mejora constante. Y en este objetivo común, la formación permanente de los docentes parece uno de los pilares básicos. No solo por la necesidad de mantener los conocimientos actualizados para enriquecer la actividad educativa y despertar la curiosidad de los estudiantes, sino porque el aula supone un verdadero espacio de transformación.

Aunque la acción educativa esté inevitablemente sujeta a los cambios que se producen desde instancias externas, el margen de maniobra puede ser bastante provechoso para tratar de fomentar la autonomía en el alumnado. De ahí la importancia del modo en que se enfoquen las clases. En el caso de la enseñanza de la Filosofía, si se entiende que hay cuestiones universales que preocupan al ser humano a lo largo de la historia, el objetivo de mostrar que el saber es poder, resulta más sencillo. El interés filosófico, el deseo por conocer, es algo inherente al ser humano, así que la cuestión es mostrar que la disciplina no es un conjunto de saberes desconectados, sino un intento por comprender que trasciende el ámbito teórico.

Si la esfera educativa es un reflejo de las expectativas, de la voluntad de cambio o su ausencia en una sociedad, es posible observar que las propuestas para su mejora también tienen una repercusión directa en el resto de dimensiones sociales. El humor opera como un espejo que muestra ese conjunto de prácticas culturales que conforman el mundo de las significaciones, presentando la realidad por oposiciones y contrastes. Pone en cuestión todo lo que está desprovisto de vitalidad, acercando a los colectivos a realidades cuya absoluta formalización impediría el desarrollo de sus individuos.

Un enfoque educacional que pretenda garantizar el pleno desarrollo del individuo hace referencia no solo a los casos singulares y a las adaptaciones curriculares significativas pertinentes, también al fomento de un espacio propicio para despertar la curiosidad, la capacidad de asombrarse y maravillarse ante las cosas. Si el humano es un “ser en búsqueda”, inacabado, proyectado al futuro, y sus acciones son gobernadas por instancias ajenas a él, acaba por convertirse en un autómatas, al servicio de la deshumanización. Ya desde el “conócete a ti mismo” socrático se sabe que hacerse responsable de la propia vida es imprescindible para vivir en sociedad. Cuestiones como la búsqueda de la verdad o el deseo de libertad son preguntas existenciales de primer orden, difícilmente cuantificables. Y si el entorno educativo es un espacio dedicado al saber, debería reconocerse su carácter existencial, ya que supone ofrecer a cada uno el espacio propicio para que pueda ocuparse de cultivar su propio jardín.

Promover el buen humor alude a una cuestión existencial, ya que apunta a un modo de vivir y no meramente a una forma de discurso o a una cuestión académica. Pensar de forma crítica requiere un esfuerzo que el humor facilita, al aligerar la pesadez de las restricciones intelectuales. Por ese motivo, es un arma con la que dotar a la realidad de sentido, frente al rudo mundo de los acontecimientos, para seguir tomando decisiones. Y, en ese sentido, la más trascendental es la de hacerse dueño de la propia existencia. Si, como dice Jankélévitch “la seriedad designa la situación intermedia entre la desesperación y la futilidad” (1986, pág. 338), con el humor ocurre lo contrario, porque alberga esperanza, ofrece una alternativa y supone una posibilidad de cambio. Cuanto más se imponga la pasividad en el aula menos se tenderá a transformar el mundo y más se habitará en él de forma ingenua. De ahí el potencial del humor en el fomento de una sensibilidad centrada en el aprendizaje significativo del individuo.

Se plantea, por tanto, que el humor no es meramente un recurso a tener en cuenta en la práctica docente, sino una herramienta que formaría parte de un saber en conexión con la vida, y que favorecería una acción educativa integral, en la que lograr una cierta confluencia entre la búsqueda de un conocimiento beneficioso para la sociedad y el desarrollo del individuo.

ANEXOS

TEMA 1:
LA FILOSOFÍA. SU SENTIDO, SU NECESIDAD Y SU HISTORIA

Y es precisamente tarea de la filosofía
revelar a los hombres la utilidad de lo inútil
o, si se quiere, enseñarles a diferenciar
entre dos sentidos diferentes de la palabra *utilidad*

PIERRE HADOT,
Ejercicios espirituales y filosofía antigua

1. INTRODUCCIÓN

Esta unidad supone una aproximación al pensamiento filosófico, desde su nacimiento en la Antigua Grecia, y trata de mostrar su alcance y su vigencia a la hora de preguntarnos sobre el mundo que habitamos y nuestro lugar en él. La filosofía se presenta como un saber inútil, en la medida en que se resiste a una reducción en términos mercantiles, y su interés, lejos de ser el de arrojar respuestas, reside en el perfeccionamiento de las preguntas. La filosofía es el amor por la sabiduría, el placer del saber. Y ese es precisamente su motor, pues si hubiese una respuesta última, pensar no tendría cabida.

Si bien la filosofía es un saber que abarca muchas dimensiones, en esta unidad se organizará en tres ejes: la filosofía como un saber racional, existencial y crítico.

La unidad se desarrolla a lo largo de cinco sesiones en las que se valorará el progreso en la adquisición de conocimientos y la respuesta de los alumnos relación a los contenidos expuestos. El fin es, fundamentalmente, presentar la filosofía como un saber que nos permite reflexionar sobre aquellas cuestiones que han preocupado al ser humano a lo largo de la historia y, también, desarrollarnos en la vida.

2. MARCO LEGISLATIVO

Esta unidad didáctica se ha realizado teniendo en cuenta la legislación vigente:

-Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº. 106 de 04-05-2006) modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE-A-2006-7899).

-Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE-A-2015-37).

-ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León (BOCyL de 3 de septiembre).

-Artículo 73.1 del Estatuto de Autonomía de Castilla y León, que atribuye a la Comunidad de Castilla y León la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, de acuerdo con lo dispuesto en la normativa estatal.

3. OBJETIVOS

- **Mostrar** que la Filosofía no es una mera cuestión de opiniones y saberes desconectados entre sí, sino un intento por comprender el mundo y la necesidad de transformarlo.
- **Propiciar** una actitud crítica y reflexiva en los estudiantes.
- **Facilitar** la aproximación al pensamiento filosófico.
- **Fortalecer** tanto la expresión oral como escrita.
- **Resaltar** la importancia del pensar filosófico y la atemporalidad de su carácter.

4. CONTENIDOS

Esta unidad está basada en los siguientes contenidos fijados por la ORDEN EDU/363/2015 para la asignatura de Filosofía en 1º de Bachillerato en Castilla y León:

✚ Bloque 1: Contenidos transversales

✚ Bloque 2: El saber filosófico:

- La filosofía y su sentido, su necesidad y su historia.
- El saber racional. La explicación pre-racional: mito y magia. La explicación racional: la razón y los sentidos.
- El saber filosófico a través de su historia. Características de la Filosofía ○ Las disciplinas teórico-prácticas del saber filosófico.
- Funciones y vigencia de la Filosofía

A. Contenidos conceptuales

I. ¿Qué es la Filosofía?

Saber racional. El nacimiento de la Filosofía. La actitud filosófica: La extrañeza, el asombro, la duda, la curiosidad, el anhelo. De la arbitrariedad a la necesidad.

Saber existencial. La búsqueda de la verdad y la pregunta por el sentido. El enigma del mundo y de la existencia

Saber crítico. La realidad y la duda. La actitud de sospecha.

-Los periodos filosóficos y las cuestiones existenciales.

-La vigencia de la Filosofía.

B. Contenidos actitudinales

Se valorará:

- El interés y la participación en clase.
- La realización de las actividades propuestas y del cuaderno de clase.

- Una buena disposición al aprendizaje y a la comprensión y aceptación del resto de opiniones en los debates que se desarrollen, siendo el docente el responsable de mantener el hilo conductor.

B. Contenidos transversales

Leer comprensivamente y analizar, de forma crítica, textos significativos y breves, pertenecientes a pensadores destacados.

- Analiza, de forma crítica, textos pertenecientes a pensadores destacados, identifica las problemáticas y las soluciones expuestas, distinguiendo las tesis principales, el orden de la argumentación y relaciona los problemas planteados en los textos con lo estudiado en la unidad, y/o con lo aportado por otros filósofos o corrientes y/o con saberes distintos de la filosofía.

Argumentar y razonar los propios puntos de vista sobre las temáticas estudiadas en la unidad, de forma oral y escrita, con claridad y coherencia.

-Argumenta y razona sus opiniones, de forma oral y escrita, con claridad, coherencia y demostrando un esfuerzo creativo y académico en la valoración personal de los problemas filosóficos analizados.

Seleccionar y sistematizar información obtenida de diversas fuentes.

-Selecciona y sistematiza información obtenida tanto en libros específicos como internet, utilizando las posibilidades de las nuevas tecnologías para consolidar y ampliar la información.

-Elabora listas de vocabulario de conceptos, comprendiendo su significado y aplicándolos con rigor, organizándolos en esquemas o mapas conceptuales, tablas cronológicas y otros procedimientos útiles para la comprensión de la filosofía.

Analizar y argumentar sobre planteamientos filosóficos, elaborando de forma colaborativa esquemas, mapas conceptuales, tablas cronológicas y otros procedimientos útiles, mediante el uso de medios y plataformas digitales.

-Elabora con rigor esquemas, mapas conceptuales y tablas cronológicas, etc. demostrando la comprensión de los ejes conceptuales estudiados.

5. TEMPORALIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN:

El centro en el que está contextualizada la unidad es en el Instituto Núñez de Arce, en Valladolid. Los estudiantes de este curso tienen edades comprendidas entre los 16 y 18 años. El grupo está formado por 21 alumnos.

MATERIA: Filosofía

CURSO: 1º Bachillerato. Segundo trimestre.

DURACIÓN: 2 semanas.

6. METODOLOGÍA

Las clases se dividirán en dos partes. En los primeros 40 minutos, se seguirá el método de la clase magistral, en la que se intentará dialogar con el alumnado sobre las ideas que se van exponiendo. En los 20 minutos restantes, se repartirá un fragmento de un texto, a partir del cual desarrollar una reflexión en común. Esta estrategia metodológica se denomina plan de discusión (PD) y su finalidad es plantear cuestiones orientadas a la investigación en relación a la pregunta por el ser humano. La idea es que las preguntas sirvan para construir un diálogo, aportando una estructura al tema tratado, ya que cada pregunta se construye sobre la anterior y estas se enfocan desde perspectivas diferentes.

Materiales:

MATERIAL IMPRESO	-Libro de texto seleccionado por el departamento -Libros de lectura y de consulta - Materiales de refuerzo -Fotocopias
TIC	-Ordenadores con acceso a internet y cañón proyector

7. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Sesión 1

Lugar: el aula

Duración: 60 minutos

Descripción: toma de contacto con la disciplina filosófica. Exposición de conocimientos previos y concepciones sobre la misma por parte del alumnado. Clase magistral sobre los siguientes contenidos:

1. El nacimiento de la Filosofía. Las primeras explicaciones. De la arbitrariedad a la necesidad.
2. Acercamiento a la Filosofía Antigua (siglo VI a. C- siglo I d. C):

Periodo cosmológico: El cosmos como un todo ordenado y el ser humano como una parte más del mismo.

El cosmos está sometido a ciertas leyes necesarias: búsqueda del principio constitutivo de toda realidad → *arché*.

Los primeros filósofos: Tales de Mileto y la [anécdota del pozo](#)¹

Periodo antropológico: Sócrates y el giro antropológico

Periodo epistémico-ontológico

Platón y los sofistas

Aristóteles: La Filosofía como una actividad: teórica (*theoría*), práctica (*prâxis*) y productiva (*poíesis*)

Periodo helenístico

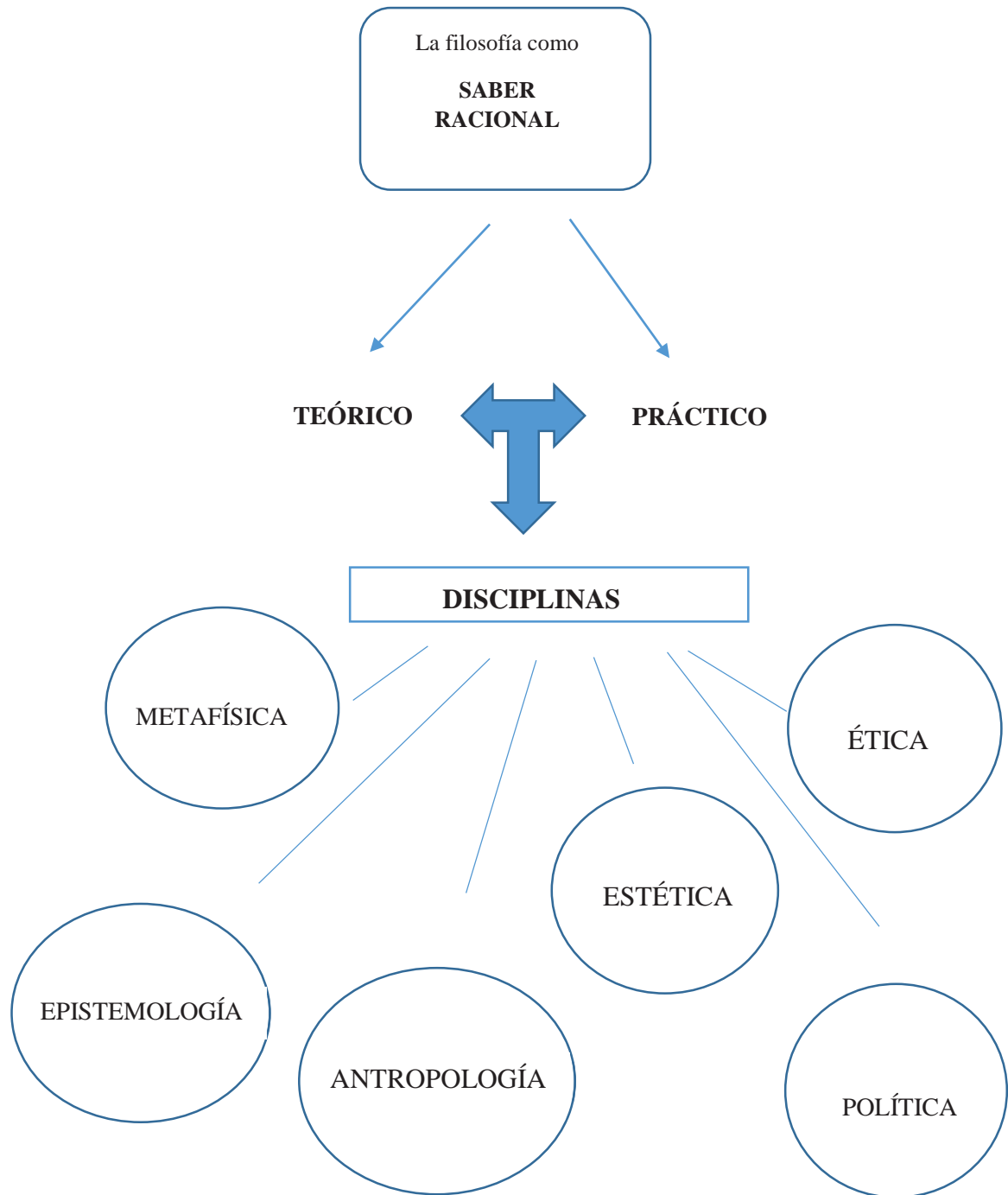
Epicureísmo, Estoicismo

Periodo religioso: Neoplatonismo

Filosofía Antigua	Filosofía Medieval	Filosofía Moderna	Filosofía contemporánea
<ul style="list-style-type: none"> - Politeísmo. Cultos paganos. - Surge el saber científico. - Sociedades esclavistas: ciudades autónomas que posteriormente formarán parte de grandes imperios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Teocentrismo. - Sociedad estamental y agrícola - Trabas a la libertad de pensamiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Antropocentrismo; humanismo. - Reforma luterana - Revolución científica. - Capitalismo mercantil. - Revoluciones liberales. - Difusión de la cultura gracias a la imprenta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Imperios colonialistas de escala planetaria. - Capitalismo industrial - Surgen como corrientes políticas el socialismo y el nacionalismo.
Centralidad de la Idea de Mundo: interesa conocer la estructura del Mundo o Cosmos, considerado como un todo ordenado. Los dioses y los hombres son una parte más de ese orden.	La idea de Dios es ahora la central. El orden del Mundo está creado por la Inteligencia divina, y la existencia, tanto del Mundo como de los hombres, depende de su Voluntad.	El hombre, en tanto que sujeto individual, adquiere el protagonismo frente a las ideas de Mundo o de Dios. Se pone en duda la existencia de un mundo objetivo, y se recurre a Dios casi meramente como garantía de la objetividad del conocimiento teórico o práctico.	A partir de Hegel, el papel central de la filosofía no es el sujeto individual, sino el sujeto socio-histórico. [En la filosofía actual, debido al avance de las ciencias humanas (lingüística, antropología, etc.) se está poniendo en cuestión el concepto de Hombre o Sujeto.]
Farménides, Heráclito, Demócrito, Protágoras, Platón, Aristóteles, Epicuro	Agustín de Hipona, Tomás de Aquino, Averroes, Guillermo de Occam	<i>Racionalistas</i> : Descartes, Spinoza, Leibniz. <i>Empiristas</i> : Locke, Berkeley, Hume. <i>Idealismo Transcendental</i> : Kant.	Hegel, Comte, Marx, Wittgenstein, Ortega, Heidegger, Sartre...

<https://www.tes.com/lessons>

¹ Se dice que Tales de Mileto, un día que paseaba por su jardín, estaba tan absorto en sus pensamientos, que se cayó en un pozo. Esta anécdota muestra la paradójica tensión entre la actitud contemplativa de la filosofía, la búsqueda de trascendencia, y la necesidad de no perder la conexión con los problemas concretos.



«Solo es realmente hermoso lo que no sirve para nada. Todo lo que es útil es feo, porque es la expresión de alguna necesidad y las necesidades del hombre son ruines y desagradables, igual que su pobre y enfermiza naturaleza. El rincón más útil de una casa son las letrinas.»

THÉOPHILE GAUTIER, *Mademoiselle de Maupin*



La fuente, Duchamp (1917)

Al final de la explicación se trabajará con el siguiente **texto**:

«Que no se trata de una ciencia productiva es evidente ya por los primeros que filosofaron. Pues los hombres comienzan y comenzaron siempre a filosofar movidos por la admiración; al principio, admirados ante los fenómenos sorprendentes más comunes; luego avanzando poco a poco y planteándose problemas mayores, como los cambios de la Luna y los relativos al Sol y las estrellas, y la generación del universo. Pero el que se plantea un problema o se admita reconoce su ignorancia. (Por eso también el que ama los mitos es en cierto modo filósofo, pues el mito se compone de elementos maravillosos.) De suerte que, si filosofaron para huir de la ignorancia, es claro que buscaban el saber en vista del conocimiento, y no por alguna utilidad. Y así lo atestigua lo ocurrido. Pues esta disciplina comenzó a buscarse cuando ya existían casi todas las cosas necesarias y las relativas al descanso y al ornato de la vida. Es, pues, evidente que no la buscamos por ninguna otra utilidad, sino que, así como llamamos hombre libre al que es para sí mismo y no para otro, así consideramos a esta como la única ciencia libre, pues esta sola es para sí misma.»

ARISTÓTELES, *Metafísica*, 982b.

Sesión 2

Lugar: el aula

Duración: 60 minutos

Descripción: el tema de hoy será la Filosofía como **saber existencial** y la pregunta por el sentido.

Las etapas de la filosofía desde las preguntas existenciales



¿Por qué hay ser y no más bien nada?

¿Quién soy?
venimos?

¿De dónde

¿Qué debo hacer?

¿Qué me cabe esperar?

existencia?

¿Cuál es el sentido de la

¿A dónde vamos?

¿Qué es la realidad?

Filosofía Antigua: La pregunta por los principios constitutivos de la realidad. El enigma del mundo.

Filosofía Medieval: La cuestión de la existencia de Dios.

Patrística (siglos I-V)

Agustín de Hipona

Escolástica (siglos XI-XIV)

-Primera escolástica (siglos XI-XII): San Anselmo de Canterbury, Pedro Abelardo

-Alta escolástica (siglos XIII-XIV): Tomás de Aquino

-Crisis de la escolástica (siglo XIV): Guillermo de Ockham

Filosofía Moderna (siglo XVIII): La reflexión sobre el ser humano.

-Racionalismo: Descartes, Spinoza, Leibniz

-Empirismo: Locke, Berkeley, Hume

-Idealismo alemán: Kant, Hegel

Filosofía Contemporánea (segunda mitad del siglo XIX): El sujeto socio-histórico. El giro lingüístico (Fichte, Hegel, Schelling)

Positivismo (Comte, Spencer), Vitalismo (Dilthey, Nietzsche), Fenomenología (Husserl, Scheler), Marxismo (Marx, Engels), Existencialismo (Kierkegaard, Heidegger, Sartre): La cuestión del sentido. Las preguntas existenciales: ¿Quién soy? ¿Cuál es el sentido de la vida? ¿Acaso lo tiene?

➤ Fragmento de la película, Hannah y sus hermanas, de Woody Allen:

<https://www.youtube.com/watch?v=pHgGsn7Dy9A>



Textos:

Este hallarse sobre una de aquellas incontables esferas que se mueven incesantemente por el espacio infinito, es una situación penosa para un ser pensante, que no sabe de dónde ni hacia dónde se dirige esta existencia... Entonces, este ser se maravilla y se pregunta por lo que él mismo pueda llegar a ser. El asombro en el ser humano es tan grave que aquí surge también, por primera vez, la conciencia de la propia muerte y la de los suyos, y al lado de esto, la conciencia de la finitud de todo lo existente, como también la conciencia de la fugacidad y vanidad de todo anhelar.

SCHOPENHAUER (1819), *El mundo como voluntad y representación*

Qué sucedería si un demonio te dijese: esta vida, tal como tú la vives actualmente, tal como la has vivido, tendrás que revivirla una serie infinita de veces; nada nuevo habrá en ella; al contrario, es preciso que cada dolor y cada alegría, cada pensamiento y cada suspiro vuelvas a pasarlo con la misma secuencia y orden, y también este instante y yo mismo. Si este pensamiento tomase fuerza en ti, te transformaría quizá, pero quizá te anonadaría también ¡Cuánto tendrías entonces que amar la vida y amarte a ti mismo para no desear otra cosa sino ésta suprema y eterna confirmación!”

NIETZSCHE (1882), *La gaya ciencia*

«Juzgo que todo está bien », dice Edipo, y esa frase es sagrada. Resuena en el universo feroz y limitado del hombre. Expulsa de este mundo a un dios que había entrado en él con la insatisfacción y el gusto de los dolores inútiles. Hace del destino un asunto humano, que deberá arreglarse entre los hombres.

Todo el gozo silencioso de Sísifo está en eso. Su destino le pertenece. Su roca es su casa. De la misma manera el hombre absurdo, cuando contempla su tormento, manda callar a todos los ídolos. En el universo, que de pronto ha recobrado su silencio, se alzan las mil vocecitas maravilladas de la tierra. Llamadas inconscientes y secretas, invitaciones de todos los rostros, son el reverso necesario y el precio de la victoria. No hay sol sin sombra, y es menester conocer la noche. El hombre absurdo dice sí y su esfuerzo no cesará nunca. Si hay un destino personal, no hay un destino superior o al menos no hay sino uno, que juzga fatal o despreciable. En lo demás, sabe que es dueño de sus días. En ese instante sutil en el que el hombre se vuelve sobre su vida, Sísifo, regresando hacia su roca, contempla esa serie de actos desvinculados que se convierte en su destino, creado por él, unido bajo la mirada de su memoria y pronto sellado por su muerte. Así, persuadido del origen plenamente humano de cuanto es humano, ciego que desea ver y que sabe que la noche no tiene fin, está siempre en marcha. La roca sigue rodando.

¡Dejo a Sísifo al pie de la montaña! Uno siempre recupera su fardo. Pero Sísifo enseña a la fidelidad superior que niega a los dioses y levanta las rocas. También él juzga que todo está bien. Este universo en adelante sin dueño no le parece estéril ni fútil. Cada uno de los granos de esa piedra, cada fragmento mineral de esa montaña llena de noche, forma por sí solo un mundo. La lucha por llegar a las cumbres basta para llenar un corazón de hombre. Hay que imaginarse a Sísifo feliz.

CAMUS (1942), *El mito de Sísifo*

❖ **Actividad:**

En grupos de tres, realizar un ejercicio de dramatización en el que cada uno represente el papel de uno de estos tres filósofos (Schopenhauer, Nietzsche y Camus) en un debate sobre la siguiente cuestión: ¿Es el ser humano libre?

La actividad se grabará en vídeo, con una duración de 10 minutos. Los proyectos se visualizarán en la última sesión en la sala de proyecciones.

Objetivos:

1. Adquirir y saber expresar los contenidos tratados a través de la acción.
2. Fomentar la creatividad del alumnado y facilitar el acercamiento a las grandes cuestiones filosóficas.
3. Promover el aprendizaje significativo
4. Fortalecer sus habilidades comunicativas.

Sesión 3

Duración: 60 minutos

Lugar: el aula

Descripción: en esta sesión nos centraremos en la filosofía como **saber crítico:**

1. La búsqueda de autonomía
2. La filosofía de la sospecha
3. Escuela de Frankfurt: la industria cultural y cultura de masas



«La ilustración es la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad. La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión y valor para servirse por sí mismo de él sin la guía de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirse de tu propio entendimiento!, he aquí el lema de la Ilustración.

La pereza y la cobardía son las causas de que una gran parte de los hombres permanezca, gustosamente, en minoría de edad a lo largo de la vida, a pesar de que hace tiempo la naturaleza los liberó de dirección ajena (naturaliter majorenes); y por eso es tan fácil para otros el erigirse sus tutores. ¡Es tan cómodo ser menor de edad!»

KANT, « ¿Qué es la ilustración?» (1784),
en *Filosofía de la historia*

«La verdadera función social de la filosofía reside en la crítica de lo establecido. Eso no implica la actitud superficial de objetar sistemáticamente ideas o situaciones aisladas, que haría del filósofo un cómico personaje. Tampoco significa que el filósofo se queje de este o aquel hecho tomado aisladamente, y recomiende un remedio. La meta principal de esa crítica es impedir que los hombres se abandonen a aquellas ideas y formas de conducta que la sociedad en su organización actual les dicta. Los hombres deben aprender a discernir la relación entre sus acciones individuales y aquello que se logra con ellas, entre sus existencias particulares y la vida general de la sociedad, entre sus proyectos diarios y las grandes ideas reconocidas por ellos.»

HORKHEIMER, «La función social
de la filosofía» (1940), en *Teoría crítica*

Sesión 4:

Lugar: el aula

Duración: 60 minutos

Descripción: El tema de hoy será la vigencia de la Filosofía

1. ¿Divulgación de la Filosofía?
2. La necesidad del pensamiento filosófico y el reconocimiento de la ignorancia (Sócrates).

➤ Vídeo: ¿Para qué sirve la filosofía?

<https://www.youtube.com/watch?v=aF3voQIocI4>

Textos:

«Cuando alguien se pregunta para qué sirve la filosofía, la respuesta debe ser agresiva, ya que la pregunta se tiene por irónica y mordaz. La filosofía no sirve al Estado ni a la Iglesia, que tienen otras preocupaciones. No sirve a ningún poder establecido (...) Sirve para detestar la estupidez. Hace de la estupidez una cosa vergonzosa. Sólo tiene ese uso: denunciar la bajeza del pensamiento bajo todas sus formas. ¿Existe alguna disciplina, fuera de la filosofía, que se proponga la crítica de todas las mixtificaciones, sea cual sea su origen y su fin? (...) Hacer del pensamiento algo agresivo, activo y afirmativo. Hacer hombres libres, es decir, hombres que no confundan los fines de la cultura con el provecho del Estado, la moral o la religión. Combatir el resentimiento, la mala conciencia, que ocupan el lugar del pensamiento. Vencer lo negativo y sus falsos prestigios. ¿Quién a excepción de la filosofía se interesa por todo esto? (...).»

DELEUZE Y GUATTARI (1999), *Qué es filosofía*

«Filosofar es vivir consciente, reflexiva y responsablemente. Por ello, necesitamos luchar contra la estúpida idea de que la filosofía no sirve para nada. Esa supuesta inutilidad era un elogio envenenado que pretendía enaltecer nuestra actividad poniéndola a salvo de un torpe utilitarismo. Pero, ¿para qué estudiarla, entonces? Tenemos que reivindicar la utilidad de la filosofía, su interés personal y social. Es el gran antídoto contra el fanatismo, el dogmatismo, la credulidad, la superstición y la simpleza. Desarrolla todo tipo de anticuerpos mentales: la capacidad crítica, la independencia, la visión de conjunto, la valentía ante los problemas, la valentía ante las soluciones a esos problemas. Es la inteligencia resuelta, es decir, la que soluciona los problemas y avanza con resolución.»

MARINA, http://prosofia.blogspot.com/2008/04/por-ques-til-la-filosofa_12.html

Sesión 5:

Lugar: Sala de proyecciones

Duración: 90 minutos

Descripción: Visualización de los proyectos.

➤ Vídeo: Sócrates, el “cansalmas”, José Mota

<https://www.youtube.com/watch?v=hSohOAjonQA>










Quizá bromear con la filosofía, burlarse de ella, como dijo Pascal, también sea filosofar.

8. CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES EVALUABLES DE APRENDIZAJE:

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	
Cuaderno de clase	40 %
Breve ensayo sobre una cuestión planteada por el docente	40%
Actividades de búsqueda de información y reflexión personal	20%

8. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS CLAVE

El estudio de lo expuesto en la unidad y la realización de las actividades programadas, contribuyen a adquirir las siguientes competencias clave:

-  COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA (CCL)
-  COMPETENCIA MATEMÁTICA Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CMCT)
-  DIGITAL (CD)
-  APRENDER A APRENDER (CPAA)
-  SOCIALES Y CÍVICAS (CSC)
-  SENTIDO DE LA INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR (SIE)
-  CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES (CEC)

9. ACTIVIDADES DE REFUERZO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La atención a la diversidad hace referencia, no sólo a la comprensión e inclusión de la discapacidad en el aprendizaje, sino también a la atención a la diversidad cultural, potenciando relaciones de cooperación, convivencia e integración, desde la buena disposición en un ambiente de tolerancia y respeto. La atención a la diversidad no sólo es un elemento educativo sino una cuestión social. De ahí la necesidad de promover ciertas actitudes y valores que nos orienten en nuestro objetivo.

En esta clase no tendríamos esta situación, pero de ser así tendríamos que atenarnos a los artículos 71 al 79 de la LOMCE. Y proponer adaptaciones curriculares acorde a los diferentes ritmos de aprendizaje. En esta unidad didáctica se opta por una metodología inclusiva y una evaluación en la que se incluyen diversos instrumentos para poder calificar al alumnado en función de diversas variables, como la reflexión personal o el trabajo en grupo. Gracias a esta última herramienta resulta más sencillo solventar esta dificultad, ya que promueve el aprendizaje cooperativo.

Para este propósito son muy oportunas algunas de las actividades que aparecen en *El aprendizaje basado en el pensamiento* (2013) de Robert J. Swartz, Arthur L. Costa, Bany K. Beyer, Rebeca Reagan Bena kallick. Y también en los ejercicios de práctica filosófica que proponen Isabelle Millon y Oscar Brenifier, como el siguiente.

❖ **Actividad:** Trata de responder de forma justificada a las siguientes cuestiones:

1. SEMEJANTE/ DIFERENTE. ¿Qué hay de semejante y de diferente entre...
 - ...un hombre y un animal?
 - ...una idea y una piedra?
 - ...un profesor y un alumno?
 - ...un cohete y un avión?
2. AUTONOMÍA/ DEPENDENCIA. ¿Eres libre o dependes de los otros para realizar las siguientes actividades?
 - Ir al instituto
 - Leer un libro

-Practicar un deporte

-Reflexionar

-Hacer los deberes

3. CREER Y NO CREER ¿Debes creer a...

...tu abuelo cuando dice que tu equipo ganará el próximo partido?

...al científico que afirma que hay elefantes en la luna?

...una estrella de cine que te dice en un anuncio qué coche comprar?

Como actividad adicional, se ofrece la posibilidad de realizar un trabajo escrito o una exposición oral de un libro o película elegido por el alumno y relacionarlo con alguno de los temas tratados en clase. Además, se dispondrá de un horario de tutorías para posibles dudas y problemas que puedan presentarse.

11. BIBLIOGRAFÍA:

Callejas, J.M. (1988), *El Teatro Educa. Experiencias didácticas en Filosofía*, Madrid: Narcea

Camus, A. (2004), *El mito de Sísifo*, Traducción de Josep Escué. Madrid: Alianza

Deleuze, G., Guattari, F. (1999), *Qué es filosofía*, Traducción de T. Kauf, Barcelona: Anagrama (Fecha original de publicación: 1991)

Horkheimer, M. (1986), *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*, Traducción de Juan Godo Costa, Barcelona: Planeta-De Agostini (Fecha original de publicación: 1972)

Nietzsche, F. (2001), *La Gaya ciencia*, Traducción de Germán Cano. Madrid: Biblioteca Nueva. (Fecha original de publicación: 1882)

Kant, I., (1988), *¿Qué es Ilustración?*, Traducción de Agapito Mestre y Jose Romagosa, Madrid: Tecnos (Fecha original de publicación: 1784)

Ordine, N. (2013), *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*, Traducción de Jordi Bayod, Barcelona: Acantilado.

Schopenhauer, A. (1983), *El mundo como voluntad y representación*, Traducción de Eduardo Ovejero y Maury, México: Editorial Porrúa.



TEMA 3:
LA REFLEXIÓN ÉTICA

Estamos solos, sin excusas. Es lo que expresaré diciendo que el hombre está condenado a ser libre. Condenado porque no se ha creado a sí mismo y, sin embargo, por otro lado, libre, porque una vez arrojado al mundo es responsable de todo lo que hace.

JEAN PAUL SARTRE,
El existencialismo es un humanismo

1. INTRODUCCIÓN

En esta unidad se presenta una introducción a los conceptos y problemáticas fundamentales en la reflexión ética, reconociendo la libertad como base de la estructura moral propiamente humana. Después, desde la distinción kantiana entre éticas materiales y éticas formales, se expondrán las diferentes teorías en función de su criterio de validez (las acciones morales y los juicios morales, respectivamente). Al final, se analizarán los desafíos a los que se enfrenta la disciplina en la actualidad.

2. MARCO LEGISLATIVO

-Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº. 106 de 04-05-2006) modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE-A-2006-7899).

-Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE-A-2015-37).

-ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León (BOCyL de 3 de septiembre).

-Artículo 73.1 del Estatuto de Autonomía de Castilla y León, que atribuye a la Comunidad de Castilla y León la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la

enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, de acuerdo con lo dispuesto en la normativa estatal.

3. OBJETIVOS

- Distinguir entre la ética y la moral, valorando el alcance de la reflexión ética y sus problemáticas principales.
- Reconocer la libertad como base de la estructura moral del ser humano.
- Diferenciar los valores y normas éticas que rigen una sociedad y guían la conducta del individuo.
- Atender a la clasificación de las teorías en función de su criterio de validez y conocer sus principios más destacados.
- Comprender los conceptos fundamentales en las principales teorías éticas, valorando su necesidad y vigencia.

4. CONTENIDOS

Los contenidos fijados por la ORDEN EDU/363/2015 para la asignatura de Valores Éticos en 4º de ESO en Castilla y León, son los siguientes:

 **Bloque 1: Contenidos transversales**

 **Bloque 3: La reflexión ética:**

- Diferencias entre ética y moral
- Características de la acción moral
- El conflicto moral
- Estructuras de la moralidad
- Etapas del desarrollo moral
- Inteligencia, libertad y voluntad, pilares del comportamiento moral
- Valores: definición, axiología y papel en la vida personal.
- Valores éticos y dignidad humana
- Relativismo moral e intelectualismo moral
- Teorías éticas. Éticas de fines y procedimentales.

-
- Teoría hedonista de Epicuro
 - El eudemonismo aristotélico
 - La ética utilitarista

A. Contenidos conceptuales

1. La distinción entre ética y moral

-La moral como estructura y como contenido

-Éticas materiales: de bienes y de valores (Aristóteles, hedonistas, Hume, Scheler)

-Éticas formales: la ética trascendental kantiana

2. La reflexión ética ante los desafíos del siglo XXI

-El problema de la técnica y la banalidad del mal

B. Contenidos actitudinales

Se valorará:

- El interés, la asistencia y la participación en clase.

-La realización de las actividades propuestas y del cuaderno de clase.

-Una buena disposición al aprendizaje y a la comprensión y aceptación del resto de opiniones en los debates que se desarrollen, siendo el docente el responsable de mantener el hilo conductor.

C. Contenidos transversales

Leer comprensivamente y analizar, de forma crítica, textos significativos y breves, pertenecientes a pensadores destacados.

-Analiza, de forma crítica, textos pertenecientes a pensadores destacados, identifica las problemáticas y las soluciones expuestas, distinguiendo las tesis principales, el orden de

la argumentación y relaciona los problemas planteados en los textos con lo estudiado en la unidad, y/o con lo aportado por otros filósofos o corrientes y/o con saberes distintos de la filosofía.

Argumentar y razonar los propios puntos de vista sobre las temáticas estudiadas en la unidad, de forma oral y escrita, con claridad y coherencia.

-Argumenta y razona sus opiniones, de forma oral y escrita, con claridad, coherencia y demostrando un esfuerzo creativo y académico en la valoración personal de los problemas filosóficos analizados.

Seleccionar y sistematizar información obtenida de diversas fuentes.

-Selecciona y sistematiza información obtenida tanto en libros específicos como internet, utilizando las posibilidades de las nuevas tecnologías para consolidar y ampliar la información.

-Elabora listas de vocabulario de conceptos, comprendiendo su significado y aplicándolos con rigor, organizándolos en esquemas o mapas conceptuales, tablas cronológicas y otros procedimientos útiles para la comprensión de la filosofía.

Analizar y argumentar sobre planteamientos filosóficos, elaborando de forma colaborativa esquemas, mapas conceptuales, tablas cronológicas y otros procedimientos útiles, mediante el uso de medios y plataformas digitales.

-Elabora con rigor esquemas, mapas conceptuales y tablas cronológicas, etc. demostrando la comprensión de los ejes conceptuales estudiados.

5. TEMPORALIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN:

El centro en el que está contextualizada la unidad es en el Instituto Núñez de Arce, en Valladolid. Los estudiantes de este curso tienen edades comprendidas entre los 16 y 18 años. El grupo está formado por 21 alumnos.

MATERIA: Valores éticos

CURSO: 4º de la ESO. Segundo trimestre.

DURACIÓN: 2 semanas.

6. METODOLOGÍA

Las clases se dividirán en dos partes. En los primeros 40 minutos, se seguirá el método de la clase magistral dialogada para exponer los contenidos correspondientes. En los 20 minutos restantes, se repartirá un fragmento de un texto, a partir del cual desarrollar una reflexión en común. Esta estrategia metodológica se denomina plan de discusión (PD) y su finalidad es plantear cuestiones orientadas a la investigación en relación a la pregunta por el ser humano. La idea es que las preguntas sirvan para construir un diálogo, aportando una estructura al tema tratado, ya que cada pregunta se construye sobre la anterior y estas se enfocan desde perspectivas diferentes.

Materiales:

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	
Cuaderno de clase	40 %
Breve ensayo sobre una cuestión planteada por el docente	40%
Actividades de búsqueda de información y reflexión personal	20%

7. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

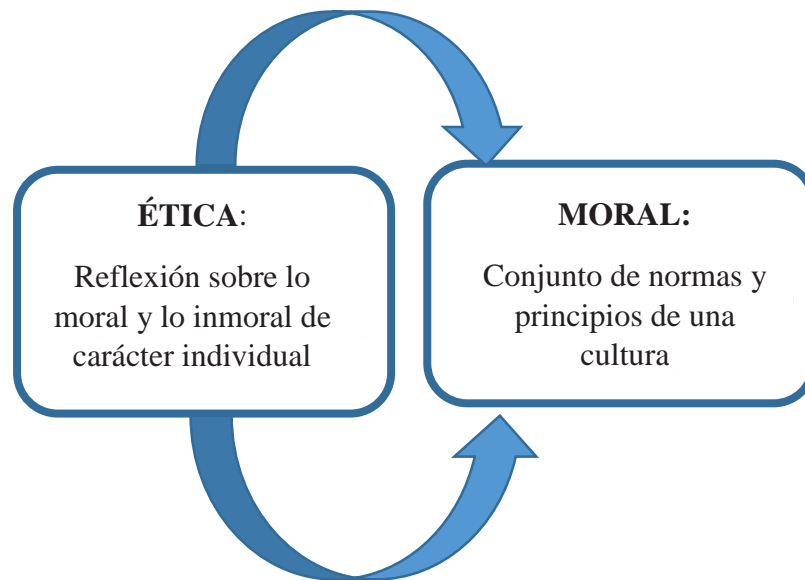
Sesión 1:

Lugar: el aula

Duración: 60 minutos

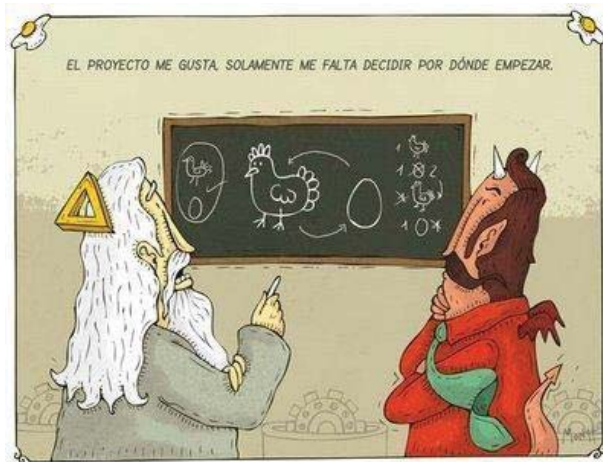
Descripción: Clase magistral dialogada sobre los siguientes ítems:

1. La ética y la moral



→La moral como estructura y como contenido

→La ética como estudio de la acción específicamente humana y libre. ¿Qué está bien y qué está mal? La acción moral



- Vídeo: Fragmento de Love and Death, Woody Allen
<https://www.youtube.com/watch?v=WyxOxuBbTec>

❖ **Actividad de conocimientos previos:**

«Somos, a la fuerza, libres»

ORTEGA Y GASSET

-Elige una de las siguientes opciones:

- A) El ser humano es libre
- B) El ser humano no es libre
- C) Ninguna de las anteriores
- D) Ninguna opción

Objetivos:

- Demostrar que la moral está enraizada en la condición humana
- Caracterizar la ética como el estudio de la conducta moral, que se forja a partir del conjunto de hábitos, valores y creencias que conforman a cada individuo.
- Mostrar la paradoja de la libertad: incluso cuando se elige no elegir, se está tomando una decisión.

2. La moral como estructura:

❖ **Actividad de desarrollo de contenidos.**

-Lee el siguiente texto de Ortega. Después, busca sinónimos de la palabra “desmoralizado” y podrás entender la moral como estructura...

«Me irrita ese vocablo, ‘moral’. Me irrita porque en su uso y abuso tradicionales se entiende por moral no sé qué añadido de ornamento puesto a la vida y ser de un hombre o de un pueblo. Por eso yo prefiero que el lector lo entienda por lo que significa, no en la contraposición moral-inmoral, sino en el sentido que adquiere cuando de alguien se dice que está desmoralizado. Entonces se advierte que la moral no es una performance suplementaria y lujosa que el hombre añade a su ser para obtener un premio, sino que es el ser mismo del hombre cuando está en su propio quicio y vital eficacia. Un hombre desmoralizado es simplemente un hombre que no está en posesión de sí mismo, que está fuera de su radical autenticidad y por ello no vive su vida, y por ello no crea, ni fecunda, ni hinche su destino.»

Bajo de moral (decaído, desilusionado)/ Desmoralizado (minado, derrumbado, desmotivado).

Objetivos:

- Fortalecer la sintaxis y la expresión oral y escrita
- Conocer el proceder filosófico desde el filosofar mismo
- Entender la ética como acción y la vida como quehacer
- Constatar que la expresión estar “bajo de moral” implica una ausencia de acción.

3. La moral como contenido:

→ Las éticas materiales: búsqueda de pautas o fines en la conducta moral

- **Eudaimonismo aristotélico**: la búsqueda de la **vida buena**

¿Qué es la plenitud? La realización personal (praxis), no necesitar nada más para ser.

Diferencia aristotélica: PRAXIS y POIESIS: ambas significan hacer algo, son una práctica. ¿Cuál es la diferencia?

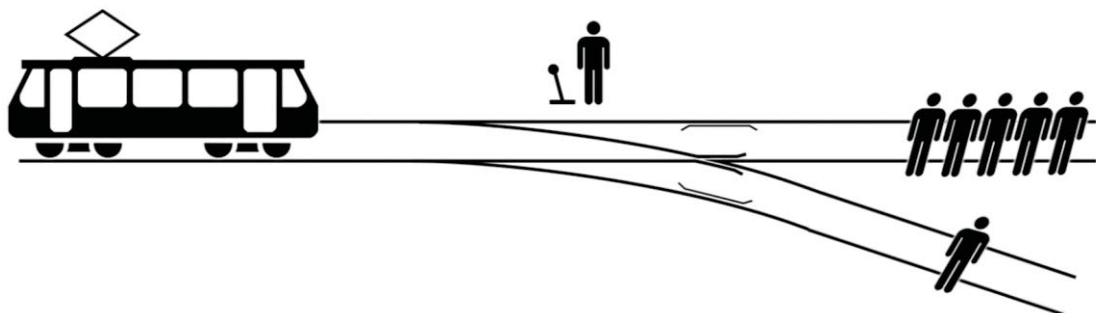
En la PRAXIS lo que hago repercute en mí. Me hace sentir lleno, me construye.

Lo que guía la conducta moral es el ejercicio de una praxis que conduce a la felicidad.

- **Hedonismo** (Epicuro, Onfray) → búsqueda del placer
- **Emotivismo moral** (Hume, Shaftesbury, Hutcheson, Ayer) → Los conceptos “bien” y “mal” no son racionales, sino que nacen de un interés individual y se determinan por medio de un sentimiento.
- **Utilitarismo** (Bentham, Mill) → El cálculo utilitarista: búsqueda del mayor bien para el mayor número posible de personas

➤ Vídeo: Dilema del tranvía

https://www.youtube.com/watch?v=JWb_svTrcOg



❖ **Actividad de desarrollo de contenidos:**

-Completa la frase:

Ejemplo: La felicidad es la búsqueda de la excelencia. Fmdo: Aristóteles

La felicidad es _____ Fmdo: _____

La felicidad es _____ Fmdo: _____

La felicidad es _____ Fmdo: _____

La felicidad es _____ Fmdo: _____



Objetivos:

- Reconocer el alcance y profundidad de los contenidos expuestos.
- Poner en marcha el proceso de abstracción del filosofar.
- Analizar la profunda relación que hay entre los autores cuando resumimos su pensamiento en conceptos.
- Realizar una síntesis de los conocimientos aprendidos.

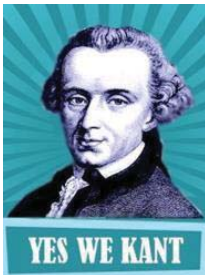
Sesión 2:

Lugar: el aula

Duración: 60 minutos

Descripción: Clase magistral dialogada sobre las éticas formales y, en concreto, sobre la ética trascendental kantiana.

1. Éticas formales: ética kantiana, éticas lógicas, éticas discursivas (Apel y Habermas) y éticas existencialistas postsartreanas.



La acción moral no se guía por la consecución de unos determinados fines o consecuencias de los actos morales (éticas teleológicas), sino que se rige por el reconocimiento del deber.

El formalismo kantiano como ética deontológica o de imperativos

Las formulaciones del imperativo categórico kantiano:

La fundamentación de la metafísica de las costumbres (1785)

1. Fórmula de la ley universal

«Obra según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal.»

2. Fórmula de la ley de la naturaleza

«Obra como si la máxima de tu acción debiera tornarse, por tu voluntad, ley universal de la naturaleza.»

3. Fórmula del fin en sí mismo

«Obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo, y nunca solamente como un medio.»

4. Fórmula del legislador universal

«Obra siguiendo las máximas de un miembro legislador universal en un posible reino de fines. »

2. Los peligros de la obediencia ciega (El ejemplo de los nazis).

➤ Vídeo: Mentiroso compulsivo <https://www.youtube.com/watch?v=ud0d0J5NIW0>

❖ Actividad de repaso de contenidos:

¿Cuándo está bien y cuándo mal....

...Mentir?

...Matar?

...Desobedecer?

...Robar?

...Callarse?

....Pelear?

...Hablar?

Sesión 3:

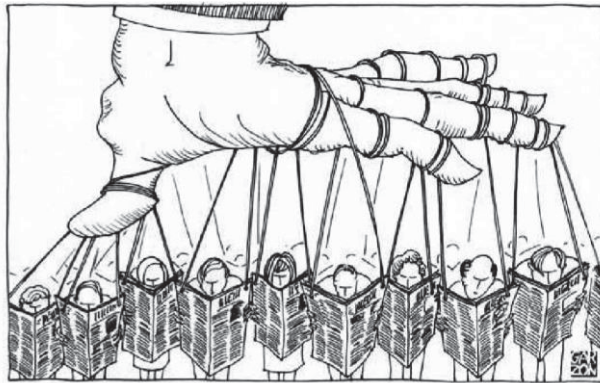
Lugar: el aula

Duración: 60 minutos

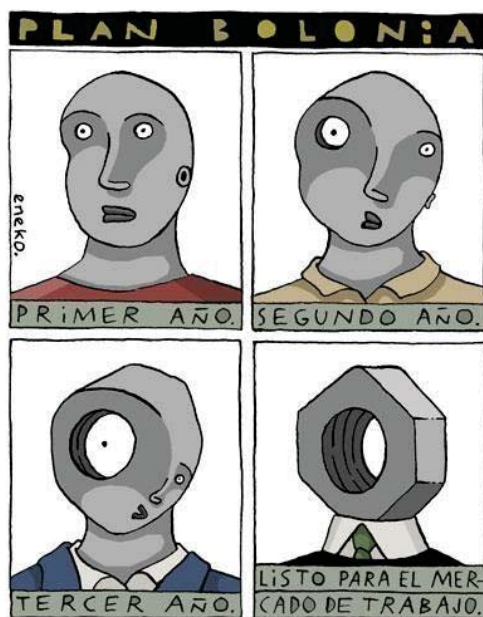
Descripción: La clase seguirá el método de la clase magistral dialogada y versará sobre los siguientes contenidos:

1. La ética posmoderna de Bauman.

-La ausencia de referencias, el exceso de información y la necesidad de ejercer el pensamiento crítico. El efecto espectador.



-El desarrollo de la técnica y la paradoja del progreso.



¡Oh, Alemania!
Quien solo oiga los discursos
que de ti nos llegan, se reirá.

Pero quien vea lo que haces,
echará mano al cuchillo.

BERTOLT BRECHT

-La banalidad del mal en Hannah Arendt

Recomendación para los estudiantes:

Lectura de la obra: *Cómo acabar de una vez por todas con la cultura*, de Woody Allen

Sesión 4:

Lugar: el aula

Duración: 60 minutos

Descripción: La clase seguirá el método de la clase magistral dialogada y versará sobre los siguientes contenidos:

1. La reflexión ética ante los desafíos del siglo XXI. Ética animal y género. Una ética para el reino de los fines. El concepto del cuidado y sus fronteras. J.K. Conway, Carol Gilligan y Christine Korsgaard



➤ Vídeo: Monty Python

<https://www.youtube.com/watch?v=8NtomWTin3Y>

❖ **Actividad: La dinámica de la cuerda**

En grupo, los alumnos deben elegir un elemento de la naturaleza que refleje una característica propia. Como, por ejemplo: un león para representar la valentía o el agua, por su capacidad de cambiar de estado. Una vez elegidos elementos naturales, que no tienen por qué ser únicamente animales, se plantea esta pregunta: ¿Qué elemento de los que habéis elegido pensáis que es el más importante en el medio natural? Conforme a la respuesta que den (deben ponerse de acuerdo), la persona que haya dicho el elemento “más importante” recibe el extremo de una cuerda. Deben continuar eligiendo elementos, de más a menos importantes, de forma que la cuerda irá extendiéndose por cada alumno. Al final el resultado es que la cuerda ha formado una red entrelazada, tensa que une a todos los elementos elegidos.



El siguiente paso de la actividad será que, entre todos, descarten un elemento que no sea necesario en la red que han construido. Cuando lo decidan, este deberá soltarse de la cuerda. Así, se abrirá paso a una reflexión sobre las consecuencias que se siguen de ese acto. Esto es, que otro de los elementos citados desaparezca por la falta del primero. Así, sucesivamente, acabará desmoronándose toda la red, haciéndose evidente el hecho de que todos estamos unidos y que todos los componentes de un ecosistema son necesarios porque si no el equilibrio desaparece

Objetivos:

- Mejorar la expresión oral y la capacidad argumentativa.
- Favorecer la autoestima y fortalecer las relaciones entre iguales.
- Fomentar valores como la tolerancia, el respeto por el medioambiente y la convivencia

❖ Actividad: Jugamos a esculpir

Se organizan grupos de 5 alumnos. Cada grupo ha de pensar una idea que quiera transmitir y mostrarlo únicamente con ayuda de su cuerpo, sin recurrir al lenguaje. Cada uno de los miembros del equipo adoptará una postura con el fin de crear un cuadro escénico en común que el resto de compañeros deberá interpretar. Al final, se contrastarán las opiniones de los espectadores y las situaciones o ideas que los grupos querían expresar.



Objetivos

- Favorecer el trabajo en equipo y la cooperación
- Ejercitar la capacidad de imaginar
- Promover el ejercicio de introspección y trabajar la expresión oral
- Ejercitar la expresión corporal
- Propiciar el aprendizaje lúdico

8. CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES EVALUABLES DE APRENDIZAJE:

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	
Cuaderno de clase	40 %
Breve ensayo sobre una cuestión planteada por el docente	40%
Actividades de búsqueda de información y reflexión personal	20%

9. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS CLAVE:

El estudio de lo expuesto en la unidad y la realización de las actividades programadas, contribuyen a adquirir las siguientes competencias clave:

- ✚ COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA (CCL)
- ✚ COMPETENCIA MATEMÁTICA Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CMCT)
- ✚ DIGITAL (CD)
- ✚ APRENDER A APRENDER (CPAA)
- ✚ SOCIALES Y CÍVICAS (CSC)
- ✚ SENTIDO DE LA INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR (SIE)
- ✚ CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES (CEC)

10. ACTIVIDADES DE REFUERZO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La atención a la diversidad hace referencia, no sólo a la comprensión e inclusión de la discapacidad en el aprendizaje, sino también a la atención a la diversidad cultural, potenciando relaciones de cooperación, convivencia e integración, desde la buena disposición en un ambiente de tolerancia y respeto. La atención a la diversidad no sólo es un elemento educativo sino una cuestión social. De ahí la necesidad de promover ciertas actitudes y valores que nos orienten en nuestro objetivo.

En esta clase no tendríamos esta situación, pero de ser así tendríamos que atenernos a los artículos 71 al 79 de la LOMCE. Y proponer adaptaciones curriculares acorde a los diferentes ritmos de aprendizaje. En esta unidad didáctica se opta por una metodología inclusiva y una evaluación en la que se incluyen diversos instrumentos para poder calificar al alumnado en función de diversas variables, como la reflexión personal o el trabajo en grupo. Gracias a esta última herramienta resulta más sencillo solventar esta dificultad, ya que promueve el aprendizaje cooperativo.

11. BIBLIOGRAFÍA

Arendt, H. (2003) *Eichmann en Jerusalén: un estudio sobre la banalidad del mal*, Traducción de Carlos Ribalta, Barcelona: Lumen

Aristóteles (2001), *Ética a Nicómaco*, Introducción, traducción y notas de José Luis Calvo Martínez, Madrid: Alianza Editorial.

Bauman, Z. (2004), *Ética posmoderna*, Traducción de Josep Sampere, Buenos Aires: Siglo XXI

Cava, M. J. y Musito, G. (2000), *La potenciación de la autoestima en la escuela*, Barcelona: Paidós Ibérica.

Domínguez Reboiras, M. L. Y Orio de Miguel, B. (1982), *Método activo. Una propuesta filosófica*, Madrid: Anaya.

Izuzquiza O., I. (1982), *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*, Anaya: Madrid

Robert J. S, Arthur L.C, Bany K. B, Reagan R. Y Kallich B. (2013), *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar las competencias del siglo XXI*. Biblioteca Innovación educativa.

Tejedor C. C. (1984), *Didáctica de la filosofía. Perspectivas y materiales*, Madrid: SM.

Kant, I. (1921), *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Filosofía Moral, Traducción de Manuel G. Morente, Madrid: Espasa Calpe (Fecha original de publicación: 1785)

Sartre, J.P. (1999), *El existencialismo es un humanismo*, Traducción de Victoria Fraci de Fernández, Barcelona: Edhasa

Sandín, M. (2018), *El Lazarillo de Torpes. Las divertidas anécdotas de un sufrido profesor de secundaria*, Madrid: La Esfera de los Libros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado Ortega, M^a B. (2012), “Una propuesta de estudio para el humor en la conversación coloquial”, *Estudios de Lingüística*, 26.

--. (2013), *Humor, ironía y géneros textuales*, Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Álvarez Fontanella, F. (1983), “Investigar el juego”, *Cuadernos de Pedagogía*, 99. Alves, R. (1996), *La alegría de enseñar*, Barcelona, Octaedro.

Araujo, C y Isod, C (2000), “Del humor como “poubelle agréée”, *La Peste de Tebas*, (15).

Aristóteles (2001), *Ética a Nicómaco*, Introducción, traducción y notas de José Luis Calvo Martínez, Madrid: Alianza Editorial.

Attardo, S. (1994), *Linguistic Theories of Humor*. Berlin: Mouton de Gruyter.

--. (2001), *Humorous Texts: A Semantic and Pragmatic Analysis*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Attardo, S., V. Raskin (1991), “Script theory revis(it)ed: Joke similarity and joke representation model”, *Humor*, 4.

Avedon, E.M, Sutton-Smith, P. (1971), *The study of Games*, New York: Wiley
Ballester, M., Ujaldón E. (2010), *La sonrisa del sabio. Ensayos sobre humor y filosofía*, Madrid: Biblioteca Nueva.

Bally, G. (1973), *El juego como expresión de libertad*, México: Fondo de Cultura Económica.

Bandet, K., Abbadie, M., (1975), *Cómo enseñar a través del juego*, Barcelona:

Fontanella

Bandura, A. (1977), *Teoría del aprendizaje social*, Madrid: Espasa Calpe

Bardon, A. (2005), "The Philosophy of Humor," in *Comedy: A Geographic and Historical Guide*, Connecticut: Greenwood Press.

Barrio, J.M. (1998), *Elementos de antropología pedagógica*, Madrid: Rialp.

Baudrillard, J. (1978), *Cultura y simulacro*, Traducción de Joaquín Jordá, Barcelona: Anagrama.

-
- Bell, D. (2007), *El advenimiento de la sociedad postindustrial*, Madrid: Alianza.
- . (2007), "Humor comprehension: Lessons learned from cross-cultural communication", *Humor. International Journal of Humor Research*, vol. 20, nº 4.
- . (2005), "We are not Amused: Failed Humor in Interaction", *International Journal of Humor Research*.
- Bell, N., Attardo, S. (2010), "Failed humor: Issues in non-native speakers' appreciation and understanding of humor", *Intercultural Pragmatics*, 7.
- Bell, Nancy D. (2009), "Learning about and through humour in the second language classroom", *Language Teaching Research*, 13(3).
- Bennett, Zeller, Rosenberg, McCann (2003), "The effect of mirthful laughter on stress and natural killer cell activity", *Alternative Therapies in Health and Medicine*, 9 (2), 38-45, Recuperado de: http://digitalcommons.wku.edu/nurs_fac_pub/9
- Berger, P. (1997), *Risa redentora: La dimensión cómica de la experiencia humana*, Barcelona, Editorial Kairós.
- Bergson, H. (2008), *La risa. Ensayo sobre la significación de lo cómico*, traducción de M^a Luisa Pérez, Madrid: Alianza.
- Berk, L., Tan S., Fry, W., Napier, B., Lee W., Hubbard, R., Lewis J., y Eby, W. (1989), "Neuroendocrine and stress hormone changes during mirthful laughter", *American Journal of the Medical Sciences*, 298 (6)
- . (1996), "Student ratings of 10 strategies for using humor in college teaching", *Journal on Excellence in College Teaching*, 7 (3).
- . (1997), "Top ten strategies for using humor as an effective teaching tool". Selected papers and awards from the Eighth National Conference on College Teaching and Learning, Jacksonville: Florida Community College and Jacksonville Foundation
- . (2004), *Mind, body, spirit: Exploring the mind, body, and spirit connection through research on mirthful laughter*, New York: Haworth Press
- Blythe-Lord, R. (1994), "Graphics Based Humour: Its Contribution to Learning and Understanding", *International Journal of Art and Design Education*, 13, (2).
- Bompiani, E. (1976), *Yo juego, tú juegas, todos juegan*, Barcelona: Juventud.

-
- Bonham, Tal D. (1988), *Humor: God's Gift*, Nashville, Tennessee: Broadman Press.
- Bordogna, F. (1983), "Juego y conocimiento", *Cuadernos de Pedagogía*, 99.
- Borthwick, G. (1982), *Hacia una educación creativa*, Madrid: Fundamentos.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C., (1998), *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México: Editorial Laia
- Brunner, J. (1974), *Play is serious business*, *Psychology Today*, 8.
- Brük y Geno, (1988), *Acerca del humor*, Buenos Aires: Tecné
- Bryant, J., Comisky, P. W., Zillmann, D. (1979), "Teachers' humor in the college classroom", *Communication Education*, 28.
- Bryant, J., Comisky, P. W., Crane, J. S., y Zillmann, D. (1980), "Relationship between college teachers' use of humor in the classroom and students' evaluations of their teachers", *Journal of Educational Psychology*, 72(4). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.72.4.511>
- Burguess, R. (2003), *Escuelas que ríen*, Argentina: Troquel.
- Caillois, R. (1967), *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*, Madrid: FCE.
- Cañeque, H. (1991), *Juego y vida La condición lúdica en el niño y en el adulto*, Buenos Aires: Ateneo.
- Castellote, M.R (1996), *Juegos de los indios norteamericanos para jugar en la naturaleza*, Madrid: Miraguano
- Castro, S. J, (2014), *Sobre la belleza y la risa. Ensayo de ontología estética*, Salamanca: Editorial San Esteban.
- Chapman, A. J., Foot, H. C. (1976), *Humour and laughter: Theory, research, and applications*, London: John Wiley and Sons.
- Chapman, A., Foot, H. (1977), *It's a funny thing, humour*, Oxford: Pergamon Press.
- Cohen, T. (1999), *Jokes: Philosophical Perspectives on Laughing Matters*, Chicago: Chicago Univesrity Press.
- Conill, S. J. (1991), *El enigma del animal fantástico*, Madrid: Tecnos.
- Critchley, S. (2002), *On Humour*, New York: Routledge.

Damico, W., Purkey W. (1978), "Class Clowns: A Study of Middle School Students", American Educational Research Journal, 15(3), Recuperado de: 10.3102/00028312015003391

Delgado, F., Del Campo P. (1993), Sacando jugo al juego, Barcelona: Integral

Delors, J., La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid, Santillana.

Descartes, R. (1649), Tratado de las pasiones del alma, Traducción de Eugenio Frutos Cortés, Barcelona: Colección Austral.

Downs, V.C., Javidi, M.M., Nussbaum, J.F (1988), "An analysis of teachers 'verbal communication within the college classroom: Use of humor, self-disclosure, and narratives", Communication Education, 37

Erikson, E. H. (1963), Childhood and Society, New York: Norton

Fernández, J. D, Francia, A. (1995), Animar como humor, aprender riendo, gozar educando, Madrid: CCS

Fernández, J. D. (2001), "Pedagogía del humor: Humor y educación, pareja de hecho", III Escuela de Verano, La Educación de Personas Adulta para el siglo XXI, Madrid: CREPA.

Fernández, Solís, J. D. (2002), Pedagogía del Humor. El valor terapéutico del humor, Bilbao: Desclée de Brouwe.

Fredrickson, B. (1998), "What good are Positive Emotions?" Review of General Psychology. Recuperado de: <http://www.unc.edu/peplab/publications/Fredrickson%201998.pdf>

--. (2003), "The Value of Positive Emotions", American Scientist, 91, Recuperado de: http://www.unc.edu/peplab/publications/Fredrickson_AmSci_English_2003.pdf

Freud, S. (1960), El chiste y su relación con el inconsciente, Traducción de J. Strachey, New York: W. W. Norton. (Original work published in 1905).

Freire, P. (1990), La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación, Barcelona: Paidós.

--. (2000), Pedagogía del oprimido, Madrid: Siglo XXI editores.

Friedman, H. (1999), "Humor in the Hebrew Bible", *Humor: International Journal of Humor Research*, vol.13, nº 3.

--. (2002), "Is there humor in the Hebrew Bible? A rejoinder", *Humor. International Journal of Humor Research*, vol. 15, nº 2.

Fry, W. (2002), "Humor and the Brain: A selective review", *Humor*, 15. Garanto, J. (1983), *Psicología del humor*, Barcelona: Herder.

Gibbs, P. J. (1997), A Psychoanalytic Interpretation of the Effectiveness of Humor for Teaching Philosophy, *Journal of Thought*, Vol. 32, nº 3, Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/42589506>

Giroux, H. (1997), *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Barcelona: Paidós.

González J., Wagenaar R., (2003), *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Gómez, Trinidad, J.A. (1992), "Errores frecuentes en la Enseñanza de la Filosofía", *Cuadernos Anuario Filosófico*, Serie didáctica nº 100, Pamplona: Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra.

Gruner, C. R. (1978), *Understanding humor: The working of with and humor*, Chicago: Nelson-Hall.

--. (2017), *The Game of Humor: A Comprehensive Theory of Why We Laugh*, Nueva York: Transaction Published

Habermas, J. (2001), *Teoría de la acción comunicativa, Racionalización de la acción y racionalización social*, Vol. I, traducción de Manuel Jiménez Redondo, Madrid: Taurus.

Haugh M., Bousfield, D. (2012), "Mock impoliteness, jocular mockery and jocular abuse in Australian and British English", *Journal of Pragmatics*, 44(9), Recuperado de: [10.1016/j.pragma.2012.02.003](https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.02.003)

Hobday-Kusch, J., Mc.Vittie, J. (2002), "Just Clowning Around: Classroom Perspectives on Children's Humour", *Canadian Journal of Education*, (27), 2,3, Recuperado de: <http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE27-2-3/CJE27-2-3hobday-kusch.pdf>.

Horkheimer, M. (1974), *Teoría tradicional y teoría crítica*, Traducción de Juan Carlos Curutchet, Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Horkheimer, M., Adorno, T (1998), *Dialéctica de la Ilustración*, Traducción de Juan Carlos Curutchet, Madrid: Editorial Trotta.

Huizinga, J. (1972), *Homo Ludens: A study of play-element in culture*, Boston: Beacon Press.

Hutcheson, F. (1750), *Reflections upon Laughter and Remarks upon the Fable of the Bees*, Glasgow: Daniel Baxter.

Jankélévitch, V. (1986) *Traité des vertus*, II, cap. 4, Paris: Champs- Flammarion.

Jáuregui, E. (1978), *Las reglas del juego. Las tribus*, Madrid: Espasa Calpe.

--. (2007), *El sentido del humor: manual de instrucciones*, Madrid: Integral.

Jáuregui, E. y Fernández, J. D. (2008). *Alta diversión. Los beneficios del humor en el trabajo*, Barcelona. Alienta.

--. (2009), “Risa y Aprendizaje: el papel del humor en la labor docente”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3).

Javidi M.N, Long L.W (1989), “Teachers ' use of humor, self-disclosure, and narrative activity as a function of experience”, *Communications Research Report*, 6

Jonsson, J. (1985), *Humour and Irony in the New Testament*, Leiden, The Netherlands: E. J. Brill

Kamii, C., De Vries (1988), *Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la teoría de Piaget*, España: Siglo XXI

Kaplan, R. M., Pascoe, G. C. (1977), “Humorous lectures and humorous examples: Some effects upon comprehension and retention”. *Journal of Educational Psychology*, 69.

Kierkegaard, S. (1988), *Postscriptum a las migajas filosóficas*, Traducción de Jorge Manzano, México: Edición ILFC.

--. (2000), *Sobre el concepto de ironía*, Traducción de Darío González y Óscar Parcero, Madrid: Trotta.

Kilpela, D.E. (1961), "An experimental study of the effects of humor on persuasión", Unpublished M.A. thesis, Wayne State University.

Knox, I. (1969), "The traditional roots of Jewish humor. Holy Laughter", Nueva York: The Seabury Press.

Krikmann, A. (2006), "Contemporary Linguistic Theories of Humour", Folklore, Estonia, Recuperado de: 10.7592/FEJF2006.33.kriku

Kristmanson, P. (2000), "Affect in the Second Language Classroom. How to create an emotional climate", *Reflexions*, 19.

LaFave, L. (1972), *Humor judgments as a function of reference groups and identification classes. The psychology of humor: Theoretical perspectives and empirical issues*, New York: Academic Press.

LaFave, L., Mannell, R. (1976), "Does ethnic humor serve prejudice?", *Journal of Communication*, 26(3).

LaFave, L., Mannell, R., Guilmette, A. (1977), *An irony of irony: The left-handed insult in intragroup humour*, Oxford: Pergamon Press.

Laín Entralgo, P. (1987), *El cuerpo humano, Oriente y Grecia Antigua*, Madrid: Espasa Calpe

Lauth, R (1995), *Concepto, fundamentos y justificación de la filosofía*. Madrid: Rialp.

Levinson, J. (1998), *Humour*, London: Routledge.

Lull, P. (1940), "The Effectiveness of Humor in Persuasive Speech", *Communication Monographs*, 7.

Lyttle, J. (2001), "The effectiveness of humor in persuasion: the case of business ethics training", *The Journal of General Physiology*, 128(2), Recuperado de: 10.1080/00221300109598908

Madrid Valdiezmo, J. (2015), *Papel de la risa y el humor en la enseñanza y aprendizaje. Explicaciones neurofisiológicas*, *Revista Apuntes Universitarios*, Volumen 5, nº 2, Recuperado de: https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ra_universitarios/article/view/55/55

Marcuse, H. (1976), *Revolución o reforma*, Traducción de Adela Grego, en *A la búsqueda del sentido*, Salamanca: Sígueme

Martin, R. (2008), *La Psicología del humor. Un enfoque integrador*, Madrid: Orión Ediciones.

Márz, F. (1967), *El humor en la educación*, Salamanca: Sígueme

Meyer, J. C. (2000), "Humor as a Double-Edged Sword: Four Functions of Humor in Communication", *Communication Theory*, 10(3), Recuperado de: https://aquila.usm.edu/fac_pubs/4149

Mogavero D. T, (1979), "It's Confirmed: JStudents Like Humor in the Classroom." *Journalism Educator*, 34(1).

Monro, David, H. (1988), *Theories of Humor. Writing and Reading Across the Curriculum*, Illinois: Scott, Foresman and Company.

Morreall, John (1987), *The Philosophy of Laughter and Humor*, New York: State University of New York Press.

--. (2001), "Sarcasm, irony, wordplay, and humor in the Hebrew Bible: A response to Hershey Friedman", *Humor. International Journal of Humor Research*, vol. 14, nº 3.

--. (2009), *Comic Relief. A Comprehensive Philosophy of Humor*. Malden, Massachusetts: Wiley-Blackwell.

--. (2013), "Philosophy of Humor", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta (ed.).

Nancy D. Bell. (2009), "Learning about and through humour in the second language classroom." *Language Teaching Research*, 13(3).

Napier, R. W. y Gershenfeld M. K (1975), *Grupos: teoría y experiencia*, México: Trillas

Narváez, E. J., Fernández, J. D (2009), "Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente", *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 66

Ortega, R. (1990), *Jugar y aprender: una estrategia de intervención educativa*, Sevilla: Díada.

Park, N., Peterson, C (2006), "Character strengths and happiness among young children. Content analysis of parental descriptions", *Journal of Happiness Studies*, 7 (3). Recuperado de: <http://doi.org/10.1007/s10902-005-3648-6>

Payo, G. (1994), "Cuando el humor entra en la escuela", *Cuadernos de Pedagogía*, 228.

--. (2007), "El potencial del humor y la risa en el aula", *Cuadernos de Pedagogía*, 364.

Piaget, J. (1962), *Play, dreams, and imitation in childhood*, New York: Norton.

Pinto Lobo, M. (1992), "La Influencia del Humor en el Proceso de Comunicación", Tesis Doctoral, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Pirowics, D. (2011), "El humor en los procesos de enseñanza aprendizaje", Tesis FLACSO, Maestría en psicología cognitiva y aprendizaje, Recuperado de: http://flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/3381/3/01.%20El_humor_en_los_procesos_Denise_Pirowicz.pdf

Piddington, R. (1962) *Psicología de la Risa*, Buenos Aires: Leviatán

Rainsberger, C. (1994), "Reducing Stress and Tension in the Classroom through the Use of Humor", (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC N° ED 374 101 SP 035 423), USA: University of Virginia.

Rareshide, S. (1993), "Implications for Teachers' Use of Humor in the Classroom", (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC N° ED 359 165 SP 034 605), USA: University of Virginia.

Rodríguez-Álvarez, C., Magallanes-Molina, A., Estañol-Vidal, B., García Ramos, G., & Flores, M. (2000). Aspectos neurológicos y neurofisiológicos de la risa, 5 (1), Recuperado de: http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=748&id_seccion=23&id_ejemplar=97&id_revista=5

Roger L. Terry y Margaret E. Woods, (1975), "Effects of Humour on the Test Performance of Elementary School Children", *Psychology in the Schools*, Vol.12, 2.

Sacristán, G. J. (1986), *La pedagogía por objetivos: la obsesión por la eficiencia*, Madrid: Morata

Salazar, S. (2005), "El aporte de la neurociencia para la formación docente", Revista Actualidades Investigativas en Educación. 5(1), Universidad de Costa Rica, Recuperado de: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/neurociencia.pdf

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., Peterson, C (2005), "Positive psychology progress: empirical validation of interventions. The American Psychologist", 60(5). Recuperado de: <http://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>

Siurana, Juan Carlos (2015), *Ética del humor. Fundamentos y aplicaciones de una nueva teoría ética*, Plaza y Valdés, Madrid.

Schmidt, S. R. (1994). "The effects of humor on sentence memory". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20, 953-967. Recuperado de: [10.1037/0278-7393.20.4.953](https://doi.org/10.1037/0278-7393.20.4.953)

--. (2002), "The humour effect: Differential processing and privileged retrieval Memory", 10, Recuperado de: [10.1080/09658210143000263](https://doi.org/10.1080/09658210143000263)

--. (2001), "Memory for humorous cartoons", *Memory and Cognition*, 29 (2), Recuperado de: [10.3758/BF03194924](https://doi.org/10.3758/BF03194924)

Schopenhauer, A. (1983), *El mundo como voluntad y representación*, Traducción de Eduardo Ovejero y Maury, México: Editorial Porrúa.

--. (2000), *Sobre la libertad de la voluntad*, Traducción de Eugenio Ímaz, Madrid: Alianza.

Scott G., D. (1993), "Humor as an Instructional Practice: A Longitudinal Content Analysis of Humor Use in the Classroom", University of Nebraska-Lincoln. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359587.pdf>

Scruton, R., Jones, P. (1982), *Laughter*, Aristotelian Society Supplementary Volume, 56, 1, 11. Recuperado de: <https://doi.org/10.1093/aristoteliansupp/56.1.197>.

Smuts, A. (2009), "Humor: The Internet Encyclopedia of Philosophy", Recuperado de: <http://www.iep.utm.edu/h/humor.htm>.

Solis, F. (2003), "El sentido del humor como recurso pedagógico. Hacia una didáctica de las didácticas", *Pulso*, 26, Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10017/21337>

Spencer, H. (1860), "The Physiology of Laughter.", *Macmillan's Magazine*, 1.

Sutton-Smith (1970), "The playful modes of knowing", Eric, Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED050806>

Takahashi, M., Inoue, T. (2009), "The effects of humor on memory for non-sensical pictures", *Acta psychological*, Recuperado de: [10.1016/j.actpsy.2009.06.001](https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2009.06.001)

Telfer, E., (1995), "Hutcheson's Reflections upon laughter", Vol 53, nº4, *The American Society for Aesthetics*, Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/430971>

Terry, R. L. & Woods, M. E (1975), "Effects of humor on test performance on elementary school children", *Psychology in Schools*, 18.

Timofeeva, L. (2012), *El significado fraseológico. En torno a un modelo explicativo y aplicado*, Madrid: Ediciones Liceus.

--. (2013), *En torno al tratamiento lexicográfico de la fraseología humorística*, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51 (1).

Torres, M. A. (1999), *Estudio pragmático del humor verbal*, *Documentos de Investigación Lingüística 1*, Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Youngman, R. C. (1966), "An experimental Investigation of the effect of German humor Vs non German humor in a informative communication", *Master Thesis*, Ohio University.

Voltaire (2010). *Diccionario Filosófico*, Traducción de F. Savater, C. R. de Dampierre, L. Martínez Drake, M. Armiño, Madrid: Gredos.

Weber, M. Ruch, W. (2012), "The role of character strengths in adolescent romantic relationships: An initial study on partner selection and mates' life satisfaction", *Journal of Adolescence*, 35, Recuperado de: [doi:10.1016/j.adolescence.2012.06.002](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.06.002)

Wilkins, J., Eisenbraun, A. (2009), "Humor theories and the physiological benefits of laughter", *Holistic Nursing Practice*, 23(6), 349-354.

Ziv, A. (1976). "Facilitating effects of humorous atmosphere on creativity", *Journal of Psychology*, 68.

--. (1983), "The influence of humorous atmosphere on divergent thinking", *Contemporary Educational Psychology*, 8.

--. (1984), *Personality and sense of humor*, New York: Springer Publishing Company.

--. (1988), "Teaching and Learning with Humor: Experiment and Replication", *Journal of Experimental Education*, 57