



Trabajo de fin de Master

Aplicaciones psicopedagógicas desde la Filosofía: propuestas de intervención para integrar el pensamiento crítico en alumnos con riesgo de desprotección social

Autor

Carlos Manjón Alonso

Tutores

Profa. Dra. María José Gómez Mata
(Departamento de Filosofía)

Prof. Dr. Juan Antonio Valdivieso Burón
(Departamento de Psicología)

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID 2021

Resumen:

El fracaso escolar es una realidad problemática que afecta cada vez a más jóvenes. Pero las cifras aumentan exponencialmente cuando dirigimos nuestra mirada a colectivos desfavorecidos como el de los alumnos en riesgo de desprotección social, quienes abandonan sus estudios de manera prematura, y en el caso de que los continúen solo llegan a etapas de formación media. Esto, unido a los estudios de la psicología cognitiva, los cuales recogen que solo una pequeña parte de la población llega a desarrollar juicios morales a un alto nivel, hacen nacer tres propuestas que tendrán como objetivo desarrollar la capacidad crítica y moral de alumnos con riesgo de desprotección social. Además, estas propuestas están especialmente indicadas para alumnos con dificultades para adaptarse al modelo tradicional, ya que flexibilizan las clases y suponen una alternativa al modelo memorístico tradicional, transformando el aula en una comunidad de investigación.

Palabras clave:

Educación, Propuestas, Psicopedagogía, Filosofía, Lipman, Intervención

Abstract:

School failure is a problematic reality that affects more and more young people. But the figures increase exponentially when we turn our gaze to disadvantaged groups such as students at risk of social deprivation, who leave their studies prematurely, and if they continue, they only reach intermediate training stages. This, together with the studies of cognitive psychology, which show that only a small part of the population develops moral judgments at a high level, give rise to three proposals that will aim to develop critical and moral capacity. In addition, these proposals are especially suitable for students with difficulties adapting to the traditional model, since they make classes more flexible and represent an alternative to the traditional memory model, transforming the classroom into a research community.

Key words:

Education, Proposals, Psychopedagogy, Philosophy, Lipman, Intervention

1. Índice

Contenido

1. Introducción.....	4
2. Justificación teórica.....	7
2.1 Aplicaciones de la filosofía como método de intervención psicopedagógica....	7
2.1.1 Jean Piaget y el desarrollo de los procesos cognitivos	8
2.1.2 Lawrence Kohlberg y el estudio de lo moral	10
2.1.3 Las metodologías activas	14
2.1.4 El método de Matthew Lipman: Programa de Filosofía para niños	16
2.2. Jóvenes en situación de conflicto social en la educación secundaria.....	21
2.3 Programas de intervención e investigaciones previas	24
2.3.1 Desarrollo del pensamiento crítico a través de la herramienta de reconocimiento y producción de argumentación crítica (RPAC).....	25
2.3.2. La necesidad de incorporar métodos dialógicos en el aula.....	27
2.3.3 La aplicación de la Filosofía para Niños en la etapa de Secundaria.....	32
3. Propuestas de intervención	43
3.1 Propuestas metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación secundaria.....	44
3.1.1 Antígona y el conflicto de valores	44
3.1.2 La caricatura como complemento en el aprendizaje filosófico	60
3.1.3 El velo de Maya.....	75
4. Conclusiones.....	82
5. Bibliografía.....	84

1.Introducción

En este Trabajo de fin de Máster (de ahora en adelante TFM) proponemos unas dinámicas de intervención educativa por medio de la Filosofía que tendrán como objetivo el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de valores autónomos en los alumnos. Estas propuestas de intervención estarán principalmente dirigidas a estudiantes en situación de desprotección y conflicto social en la etapa de la adolescencia, abarcando principalmente la etapa de la ESO y la materia de Valores éticos junto con el Taller de Filosofía, aunque también podrían ser adaptables a Bachillerato en Filosofía e Historia de la Filosofía, pero en estas asignaturas resulta menos prudente por razones de tiempo y la cercanía de la EBAU. Estas materias se presentan como una de las mejores perspectivas desde las cuales abordar las competencias transversales recogidas en la legislación vigente artículo 6 del Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre, que establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria, las cuales son:

Las Administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombres y mujeres por igual, a las personas con discapacidad y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia (BOE del 3 de enero de 2015, p. 174)

El aula es el principal y primer contacto que una persona tiene con la sociedad y sus normas después de la familia nuclear en la que nace, y en esta permanecerá durante toda la etapa en la que su personalidad se irá conformando. Es por esto por lo que una educación integral que otorgue a los ciudadanos una conciencia moral y desarrolle su pensamiento crítico será clave a la hora de conformar individuos sanos que sean capaces de desenvolverse correctamente y den lugar a una sociedad democrática e igualitaria. En el conjunto de la educación, no solo hemos de tener en cuenta el currículo, sino que hay

un gran conjunto de valores necesarios para la formación de una sociedad sana que también se adquieren por medio de esta y que forman parte de la educación “no formal”. Este TFM tiene muy en cuenta ese tipo de formación, y mediante las metodologías que implementaremos trataremos de proponer vías educativas que sirvan para integrar los valores propios de una sociedad democrática en los alumnos a través de la filosofía y la crítica. Este currículo no formal viene recogido en la nueva LOMLOE de la siguiente manera:

Artículo 5 bis. La educación no formal.

La educación no formal en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal y que se dirigen a personas de cualquier edad con especial interés en la infancia y la juventud, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social tales como la capacitación personal, promoción de valores comunitarios, animación sociocultural, participación social, mejora de las condiciones de vida, artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que esta contribuya a la adquisición de competencias para un pleno desarrollo de la personalidad. (BOE, p. 122882)

Para María Zambrano, el hombre solo se da como hombre dentro de una sociedad, ya que cada cosa se da en un lugar un tiempo y un espacio. El lugar ineludible para el hombre es la sociedad humana, y solo podemos encontrar al hombre fuera de esta por error, extravío o alejamiento, que en cualquier caso durarán poco porque al quedarnos solos el terror nos invadirá pues

La inmediatez de nuestro propio ser resulta amenazadora, porque al quedarnos solos, no sabemos quién es ese que vive y piensa en nuestro fondo, y necesitamos regresar al lugar de la convivencia, allí en la comunidad donde sabemos quién somos porque lo representamos. Primariamente, pues, de la comunidad nos viene la seguridad y la certidumbre, la tranquilidad, al menos, de tener un papel (...) Y a esta seguridad tranquilizadora corresponde la angustia que nos acomete cuando entramos en una sociedad donde no somos reconocidos por no tener con ella ningún vínculo, ni desempeñar función alguna. Esta sociedad, entonces, se torna análoga a la naturaleza. (ZAMBRANO, 2019, p. 137)

Solo dentro de una sociedad donde podamos sentirnos reconocidos, podemos sentirnos enteramente humanos, y en ese papel la filosofía y el pensamiento crítico juegan un papel fundamental, ya que solo mediante estos podremos ser conscientes de nuestra importancia dentro del conjunto social. En un momento tan complicado como es la adolescencia, los problemas al encontrar nuestro lugar en el mundo se multiplican, y el sistema educativo, cada vez más desprovisto de filosofía y ética acentúa dicha situación de abandono existencial al que se ven sometidos los estudiantes. En este TFM trataremos de identificar los problemas de comportamiento que surgen derivados de esta desorientación, así como de buscar una solución por medio de la filosofía que una y otra vez ha sido maltratada y alejada del programa estudiantil. Adela Cortina se pregunta si promulgar una educación crítica integral y autónoma no choca con estos hechos:

¿no es una contradicción flagrante abandonar en las aulas aquellos saberes que, codo a codo con los demás, cobran su sentido de potenciar la reflexión y la crítica, la argumentación frente al fundamentalismo y los dogmatismos, la deliberación y la apuesta por los mejores valores? (CORTINA, 2016)

La metodología que utilizaremos para catalizar este proyecto psicopedagógico será el de Filosofía para Niños y Niñas ideado por el profesor de Lógica Mathew Lipman, en Nueva York, quien después de años de dedicándose a la docencia se dio cuenta de un problema común del que adolecían prácticamente la totalidad de sus estudiantes: la incapacidad para llevar a cabo análisis filosóficos, ejercer la crítica sobre argumentos o falacias o realizar razonamientos complejos. Esto se debía a que para sus estudiantes la filosofía no era una herramienta con la cual desmontar falacias, construir razonamientos válidos y ejercer una mejor comprensión del mundo, sino que se limitaba a ser una mera doxografía filosófica, una suerte de historia del pensamiento humano a través de sus máximos exponentes cronológicamente colocados (HOYOS, 2010). La raíz de este problema Lipman la identifica en la falta de formación filosófica en las etapas de Educación Primaria y Secundaria, que deberían servir a modo de etapas propedéuticas para un posterior desarrollo del pensamiento crítico, construyendo razonamientos complejos y permitiendo interrelacionar y operar con los distintos conceptos y conocimientos obtenidos en otras asignaturas para un aprendizaje real. Para solucionar este problema en el sistema educativo, Lipman se embarca en la tarea de desarrollar el Programa de

Filosofía junto con Anna Margaret Sharp, quien era graduada en Filosofía además de Historia.

La concepción de Lipman al respecto de la filosofía es la de “una disciplina no exclusivamente académica ni reservada a los especialistas ya que el proceso de filosofar puede ser adoptado como una forma de vida que todos podemos intentar” (CARMONA M. , 12 enero-abril 2005), una visión que nos recuerda a la del filósofo griego Epicuro, que en la carta a Meneceo considera que jamás es pronto ni tarde para filosofar:

No por ser joven se aplique uno a la filosofía, ni, viejo, se canse por ello de filosofar. Nadie hay que no esté a tiempo, o al que haya pasado su hora, para la salud del alma. El que dice que no es tiempo aun o que pasó la ocasión del filosofar, éste es semejante a quien dice o que no es todavía momento de ser feliz o que no hay momento para ello. De forma que han de dedicarse a la filosofía tanto el joven como el viejo: el uno para conservarse joven, a pesar de los años, en el recuerdo grato de los bienes que han sido; el otro para que, siendo joven, viejo sea por su impavidez ante el futuro. Conviene, por tanto, atender a lo que hace la felicidad, porque, cuando somos felices, todo lo tenemos, y en cambio, cuando no, todo lo hacemos por lograrla. (EPICURO, pág. 75)

2. Justificación teórica

2.1 Aplicaciones de la filosofía como método de intervención psicopedagógica

Para comprender mejor el papel de la filosofía dentro de la conformación del carácter en los niños y adolescentes primero haré una exposición sobre las teorías del desarrollo moral elaboradas por los autores Piaget y Kohlberg. Para estos, será necesaria la creación de un entorno reflexivo en el que la generación de conflictos cognitivos permita a los alumnos desarrollar sus competencias y colaborar para encontrar soluciones. Como vimos en el fragmento de María Zambrano en la introducción, el medio natural del hombre es la sociedad, y es por ello que la escuela como institución debería preparar a los alumnos

para hacer frente a los conflictos y problemas que surgirán en esta, por lo que carece de sentido tener una educación desconectada del entorno social al que los alumnos se enfrentarán cuando crezcan. La conformación de unos adecuados valores morales les dará un significado respecto del resto de la sociedad, permitiéndoles hacer frente a los futuros problemas que encuentren como ciudadanos activos, reflexivos y competentes.

2.1.1 Jean Piaget y el desarrollo de los procesos cognitivos

Piaget se interesó por los procesos cognitivos en niños menores de 12 años, realizando estudios a cerca del proceso y los cambios que se dan en los juicios morales que estos realizan y cómo evolucionan a medida que estos crecen y se desarrollan. Durante sus estudios observó que la inteligencia no es algo estático y dado, o que se desarrolla de forma lineal, sino que tiene un modo particular de desarrollo establecido en fases, por lo que desarrolla “un concepto de inteligencia en desarrollo, descubriendo cómo los procesos cognitivos que subrayan la inteligencia en el individuo se desarrollan de un período cronológico al siguiente” (HERSH & PAOLITTO, 1997, p. 97)

Esta inteligencia desarrollada en etapas mantiene, a lo largo de todo su desarrollo, dos características fundamentales, dos funciones básicas, la de organización y la de adaptación. La organización tiende a integrar el conocimiento en procesos que conduzcan a conductas diferentes para situaciones específicas dentro de sistemas coherentes. Por otro lado, la adaptación regula esos procesos en relación con el medio externo permitiendo al sujeto adaptarse a las circunstancias si es necesario. Los seres humanos aprendemos constantemente, y para Piaget esto funciona mediante el mecanismo cognitivo de la adaptación y la asimilación. Según este modelo, cuando se nos da un estímulo que encaja dentro de los esquemas y estructuras mentales cognitivas que ya poseemos lo asimilamos, pero si este nuevo estímulo no encaja dentro de esas estructuras, estas tienen que reestructurarse, dando lugar a un proceso de acomodación por el cual reestructuramos cognitivamente nuestro entendimiento. El aprendizaje por tanto será la incorporación de estímulos dentro de un esquema mental mediante el proceso de asimilación, y la acomodación y reestructuración de los esquemas mentales cuando estos estímulos no pueden ser asimilados dentro de los esquemas ya adquiridos. Los esquemas nos permiten abstraer las relaciones que se dan entre distintos ítems, pudiendo así extrapolarlas a otros ítems de características similares recursivamente y se pueden dar de muchas maneras y a varios niveles de abstracción. Un ejemplo básico de estos esquemas

mentales es el del objeto permanente, el cual nos permite retener las características de un ítem, pudiendo hacer referencia a él conceptualmente, aun cuando el objeto no se nos dé sensorialmente.

La asimilación y la acomodación se dan a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, pero las relaciones que se dan entre los procesos de asimilación y acomodación varían con la edad, por lo que el equilibrio que se establece entre estos dos procesos será lo que determine la evolución intelectual. Los esquemas mentales tienden a estar en equilibrio tanto entre sí como con los estímulos externos, pero puede producirse un desequilibrio en cualquiera de estos dos puntos, lo cual derivará en un conflicto cognitivo, que moverá a la persona a buscar respuestas, investigar o cuestionar sus propios esquemas hasta lograr de nuevo un equilibrio cognitivo.

La evolución del desarrollo cognitivo en los niños se divide en cuatro etapas diferenciadas, a saber, etapa sensomotora, preoperatoria, de operaciones concretas y de operaciones formales. Desde el nacimiento, los seres humanos comenzamos a desarrollarnos a lo largo de los tres primeros estadios hasta llegar al cuarto y último, el de las operaciones formales, el cual se extenderá a lo largo del resto de la vida del individuo. Los tres primeros estadios permiten al sujeto operar y conocer el mundo sensible y su propio cuerpo, pero el último estadio le otorga la capacidad de operar con objetos abstractos, desarrollando en esta última etapa el pensamiento complejo, el sentimiento moral, la pertenencia social y las emociones complejas. Cuando un sujeto alcanza este estadio es capaz de operar siguiendo la lógica deductiva, visualizando problemáticas y distintas vías hipotéticas de actuación, por lo que es en este punto cuando el pensamiento crítico empieza a adquirir todo su potencial.

Para Piaget, el desarrollo moral era fundamental a la hora de detallar el desarrollo de la inteligencia y los procesos cognitivos, pues lo moral se rige por las normas y reglas comunes que se dan en una sociedad y un momento determinado, y en esto podemos encontrar múltiples similitudes con el proceso de aprendizaje por autonomía de los mamíferos, el juego.

El humor y en especial el juego, están íntimamente ligados al aprendizaje y la infancia de la mayoría de los mamíferos. Tanto etólogos como psicólogos han realizado múltiples estudios acerca de los mecanismos que aporta el juego y la relevancia que tiene en el aprendizaje y desarrollo de conductas, dando lugar a un entorno seguro en el que poner

en práctica las habilidades y conocimientos de las que dependerán su vida como individuo adulto (MARTIN, 2008). Un ejemplo de esto lo podemos encontrar en los juegos de persecución como es el clásico “pilla-pilla” que no solo es practicado por los humanos, sino de forma espontánea tanto por mamíferos herbívoros (cebras, ciervos...) como carnívoros (lobos, hienas...) y que permiten a los individuos jóvenes aprender los rudimentos de la caza en la persecución, o entrenar la huida ante un depredador.

Más específicamente en el territorio de lo humano, la risa ocupa un papel singular, ya que los bebés ríen antes incluso de poder hablar o tener la suficiente habilidad psicomotriz como para poner en práctica los juegos antes mencionados. Este mecanismo de la risa parece estar íntimamente ligado con la transgresión de la norma social, que aparece de manera intuitiva antes incluso de que estas categorías o si quiera el lenguaje se hayan terminado de conformar en individuos de pocos meses de vida. Tanto es así, que los bebés reconocen acciones como propias de los adultos (conversar, operar en el mundo) y otras como no propias de adultos (andar a gatas o usar un chupete) y cuando un adulto realiza una de estas acciones de las que en teoría no deberían formar parte de su repertorio, los bebés ríen. Podemos entender aquí que uno de los mecanismos que hacen emerger el humor y la risa, es la transgresión de la norma social, o la equivocación sin consecuencias nefastas, ya que, en fases posteriores de su desarrollo, la risa vendrá muy ligada a “hacer las cosas mal a propósito” (SOLÍS & FERNÁNDEZ, 2009, pág. 207) incorporando el razonamiento deductivo a través del ensayo error, jugando y reconociendo el error como parte positiva para el propio aprendizaje.

Piaget realizó sus investigaciones a este respecto estudiando como los niños aplicaban razonamientos morales mediante sus juegos en distintas etapas, y que relaciones establecían con las reglas, la justicia y la responsabilidad moral. El problema de los estudios de Piaget, es que estos solo estudiaron el comportamiento y el desarrollo cognitivo de sujetos desde cero a once años, pero sirvieron de base para la continuación de esta línea de investigación por parte de Kohlberg.

2.1.2 Lawrence Kohlberg y el estudio de lo moral

Kohlberg parte de las investigaciones previas de Piaget y las amplía a sujetos de mayor edad, lo que le llevará a construir posteriormente una teoría a cerca de los distintos niveles en los que se manifiesta el juicio moral (HERSH & PAOLITTO, 1997, p. 45).

La línea de pensamiento de Kohlberg, al igual que la de Piaget, es la cognitivista, es decir, que el desarrollo cognitivo se desarrolla desde lo material y concreto a lo abstracto y procedural. En el ámbito que nos concierne, el de lo moral, esto tiene gran importancia, puesto que para un niño de corta edad en sus primeras etapas de desarrollo solo será capaz de preocuparse, sentir consideración o implicaciones morales por aquellos otros sujetos que se le presenten en el medio inmediato. Gracias al desarrollo cognitivo, el pensamiento abstracto irá desarrollándose, permitiendo que el círculo de personas frente a las que nos sentimos ligadas moralmente crezca, primero a las personas que han estado en contacto con nosotros en un pasado, y posteriormente llegando a personas con las que no hemos tenido porque llegar a tener ningún tipo de contacto directo (ALMAGÍA, 1987).

Esto se desarrolla progresivamente en 6 estadios distintos que comparten unas mismas características (KOHLBERG, 1969):

Tabla 1

Características compartidas de los 6 estadios del desarrollo moral de Kohlberg (elaboración propia)

Cada estadio otorga un salto cualitativo en el modo de pensamiento respecto del anterior.

Cada estadio conforma una reestructuración completa de las estructuras de pensamiento, por lo que dará lugar a nuevos modos de pensar cada tema concreto.

La secuencia de estadios es única e invariable, es decir, no se pueden dar desordenes en el modo en que se producen las etapas cognitivas, ni tampoco pueden darse saltos entre ellas, a cada etapa solo puede sucederle la siguiente de manera invariable.

Las etapas superiores no anulan a los estadios anteriores, sino que los integran dentro de una nueva estructura.

Estos 6 estadios pueden agruparse a su vez en 3 grupos mayores, teniendo cada uno de ellos dos estadios. Estas tres etapas de la conformación del desarrollo moral reciben el nombre de preconventional, convencional y posconventional.

1. La etapa preconventional

Es el nivel más básico que viene determinado por la relación directa que el sujeto establece con la norma, en términos de beneficio o perjuicio. En este nivel, las normas serán o no respetadas por el beneficio que resulte de su cumplimiento o el temor al castigo de rebasarlas. Los individuos más jóvenes actúan según estas directrices, haciendo un balance utilitarista según que les convenga más personalmente, pensando con inmediatez. El primer estadio ligado a esta etapa tiene como característica la obediencia por evasión del perjuicio, es decir, se obedece la norma para no ser castigado. Las obediencias a las normas morales no son producto de una reflexión empática, sino que se producen por temor a la represión de la transgresión. En el segundo estadio de esta primera etapa, la obediencia se ve sustituida por el pragmatismo, ya que en este segundo estadio el niño si es capaz de empatizar con los demás, aunque a un nivel bajo, lo suficiente para reconocer en los otros sus gustos y preferencias, y obrando para satisfacer sus gustos sin perjudicar los de otros. Es en esta segunda etapa cuando podemos comenzar a vislumbrar un concepto de justicia primitivo, que establece el balance entre lo que queremos conseguir sin provocar un gran perjuicio en otras personas.

2. La etapa convencional

Esta etapa se caracteriza por la consciencia de la pertenencia a un grupo social, y las normas morales tienen valor en función del grupo del que son origen. En esta etapa cobran un gran valor los conceptos de grupo y el rol que cada uno desempeña en él, siendo esta etapa la más característica de los adolescentes y también la mayoría de los adultos. En el tercer estadio cobra especial importancia el concepto de rol que cada sujeto tiene asociado, y busca su reconocimiento mediante el cumplimiento de su rol (hijo, amigo...) dentro de un grupo concreto (familia, tribu urbana...). En esta etapa el sujeto se reconoce en relación a otros individuos y “ser bueno” es desempeñar tu rol adecuadamente. En este tercer estadio se empiezan a conformar las operaciones formales como consecuencia del desarrollo del pensamiento abstracto, aunque en sus primeras etapas. El estadio 4 se caracteriza por la conciencia de pertenencia a una sociedad, y la obediencia de la norma para preservar el orden establecido se acentúa. Las leyes de la sociedad con las que uno se ha comprometido han de respetarse siempre salvo en casos excepcionales en los cuales esa ley entra en conflicto con una regla moral superior. El pensamiento abstracto se desarrolla hasta desdoblarse los motivos personales del bien social.

3. La etapa postconvencional

Esta etapa se da caracterizada por una abstracción generalizada de los conceptos, operando a nivel universal tanto en valores como en principios llegando más lejos de lo que la sociedad establece como “tu grupo”. Esta etapa solo es alcanzada por un pequeño porcentaje de la población, y suele ser alcanzada más tarde de los veinte años. Dentro de esta etapa, el estadio mayoritario es el estadio cinco, que se caracteriza por la consciencia de la pluralidad de opiniones y valores. En esta etapa, el examen de los valores lleva a los sujetos a darse cuenta de que, en su mayor parte, los valores y las reglas sociales son relativos a cada grupo. Solo hay una serie de reglas y valores comunes a todas las sociedades y que deben ser preservados como lo son los de la vida del semejante y la libertad del individuo, incluso si van en contra de la opinión de la mayoría social. En esta etapa, el sujeto se hace consciente de los conflictos que se dan entre la moralidad y la legalidad. Por último, el último estadio, el estadio seis, es el más complicado de alcanzar, y la mayoría de los sujetos que lo conforman suelen ser filósofos. En este estadio se trata de llegar a pensamientos éticos universales, y es donde el pensamiento crítico cobra su mayor importancia y abstracción, ya que las leyes solo serán legítimas para el sujeto si se apoyan en fundamentos universales de justicia. Los principios y valores universales del sujeto prevalecerán sobre las leyes en caso de que estos entren en conflicto, y el sujeto será capaz de transgredir las leyes sociales si se da el caso. El concepto de dignidad se hace común a todos los seres humanos.

Siguiendo esta teoría de evolución y desarrollo del juicio moral, podemos ver como muchos adultos no llegan a la última fase (la etapa postconvencional) de desarrollo, y son incapaces de aplicar razonamientos y juicios de valor universales, quedando su visión estancada en el grupo social al que pertenecen. Es aquí donde la filosofía cobra un valor sumamente importante a la hora de favorecer el completo desarrollo del individuo en el terreno de lo moral, permitiendo que todos los conocimientos empíricos y competencias obtenidas en el resto de asignaturas puedan ser manejados por el sujeto con pensamiento crítico y autonomía operacional. Con una educación donde la filosofía y el desarrollo moral cobren mayor importancia podremos lograr una sociedad que no esté marcada por las reglas de interés y pertenencia a un conjunto social determinado propias de la etapa convencional, obteniendo así una sociedad autónoma, crítica y capaz de pensar transversalmente. Para esto, debemos desarrollar un clima adecuado de debate en el aula

con individuos lo suficientemente desarrollados en las habilidades lógico-argumentativas, en el que por medio de una herramienta tan útil como lo es la de los dilemas morales pongamos a los alumnos ante situaciones complejas que generen conflictos cognitivos donde no haya una respuesta verdadera y la fuerza del debate consista en la capacidad argumentativa y la autonomía crítica del alumno. La virtud de los dilemas morales reside en que “generan un diálogo en el que no se prejuzga de manera dogmática ninguna posición, educan el razonamiento moral y en el sentido de la responsabilidad y de la solidaridad” (CARMONA, y otros, 1995, p. 12). Mediante esta herramienta podemos desarrollar de manera eficaz la autonomía del alumno al dejarle abierta la puerta de la toma libre de decisiones sin que haya un camino o una ruta fija, y potenciar valores como la empatía en lugar de la competitividad tan presente en la educación a día de hoy. Los dilemas morales implican necesariamente tener que visualizar un problema desde distintas perspectivas, adoptando diferentes puntos de vista respecto de un mismo problema donde no hay una solución clara, y esto llevará al alumno a ser más empático y capaz de razonar críticamente, pues la validez de su posición no se basará en la mera elección de la postura que adopten al respecto del dilema, sino en la argumentación y las razones que den de dicha posición.

2.1.3 Las metodologías activas

Actualmente estamos viviendo una etapa de revolución en las metodologías didácticas tras la multitud de estudios pedagógicos que cada vez ponen más en entredicho el aprendizaje pasivo y el exceso en la evaluación de las capacidades memorísticas del alumnado. Tradicionalmente, el modelo estándar de clase era el de la clase magistral, en la cual primaban los conocimientos del profesor muy por encima de la mucha o poca capacidad que este tuviera para transmitirlos eficazmente al alumnado o la correcta gestión de grupos que este hiciera en el aula. Esta metodología tradicional se limitaba al aprendizaje memorístico en el cual el alumno aprendía aquello que el profesor le impartía, sin demasiada participación y quedando la clase totalmente desconectada de los intereses del alumno. En este modelo, los roles y funciones de cada sujeto estaban claramente determinadas, asignándole al profesor la función de enseñar y al alumno la de aprender lo que el profesor impartía (GÁLVEZ RAMIREZ, 2013, p. 7). En este modelo, el alumno se concibe como un recipiente carente de opinión, el cual debe ser llenado de

conocimientos curriculares. Los problemas de este método tradicional son que su eficacia está cada día más en entredicho debido a las grandes tasas de abandono escolar y a la poca retención que los alumnos alcanzan de los contenidos adquiridos, de nada sirve una acumulación de datos que no perdura en el tiempo. Las metodologías activas no surgen como una respuesta concreta y sólida ante este problema, sino que es el resultado de años de investigación y multitud de propuestas pedagógicas que mediante el diálogo tratan de diseñar una propuesta de enseñanza basada en la construcción autónoma del conocimiento. En estas metodologías activas, a diferencia del modelo tradicional, los intereses e inquietudes del alumno cobrarán una gran importancia, y el alumno pasará de tener un rol pasivo a un rol activo en su educación.

Aunque estas propuestas parezcan innovadoras, desde el siglo XVIII ya se criticaba el modelo de aprendizaje tradicional por autores como el mismo Rousseau que nos dirá que “el niño es el centro y fin de la educación.”, aunque tendremos que esperar hasta el siglo XIX para que aparezcan propuestas metodológicas firmes que traten de cambiar el sistema educativo globalmente con autores como Dewey, Vygotsky, Pestalozzi o Montessori. Estas propuestas tienen tres características comunes que serán las propias de las metodologías activas (GÁLVEZ RAMIREZ, 2013, p. 10):

- La enseñanza tendrá como origen y destino al propio alumno, centrándose en sus intereses y relacionando su base previa de conocimientos con los nuevos contenidos, de modo que el aprendizaje sea cíclico y se logre progresivamente una asimilación y comprensión de los nuevos conocimientos integrándolos con los antiguos.
- El aprendizaje estará centrado en la experiencia del alumno, observando y actuando en contextos determinados, potenciando el aprendizaje por descubrimientos de modo empírico y práctico, y no meramente teórico.
- Además, en estas propuestas educativas, el estudiante sustituirá el rol pasivo en el aprendizaje por un rol activo en el que participe de manera activa en la construcción de su propio aprendizaje. El profesor, por su parte, pasará a tener un rol de mediador, facilitando el acceso a los conocimientos del alumno, estableciendo con el alumno vías de comunicación que favorezcan la relación de este con el conocimiento.

Para que esto suceda no solo hay que modificar el contenido curricular, sino que se debe crear un entorno adecuado educativo en el que los alumnos “aprendan a aprender”. El entorno educativo lo entendemos como “el espacio que facilita el aprendizaje y permite al estudiante transferir, aplicar, aportar, desarrollar, incorporar y cuestionar los conocimientos de una manera autónoma” (GÁLVEZ RAMIREZ, 2013, p. 16). Pero para que este se produzca se han de tener en cuenta una serie de consideraciones previas, como lo son las diferencias individuales entre los alumnos que cada vez forman un colectivo más heterogéneo debido al aumento de la multiculturalidad y las distintas procedencias acompañadas por diferentes religiones, culturas, idiomas e idiosincrasias. Además, El espacio de trabajo no debe ser limitado al espacio del aula, sino que se debe disponer de materiales variados que enriquezcan el trabajo y permitan continuar el aprendizaje fuera del aula de clase. Por parte del profesor, también será necesaria una correcta capacidad de flexibilización y adaptación respecto a los alumnos, variando las planificaciones en función de las necesidades e intereses de los alumnos, maximizando así el rendimiento del tiempo invertido en su educación. Para Fernández March los métodos de enseñanza activa significan un gran avance en la adquisición duradera y eficaz de conocimientos ya que “Los métodos de enseñanza con participación del alumno, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso son más formativos que meramente informativos, generan aprendizaje más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos” (FERNÁNDEZ MARCH, 2006, p. 42). Estas características hacen que los métodos de enseñanza activa sean fundamentales para desarrollar la competencia antes citada que puede ser encontrada en el BOE del 29 de enero de 2015 pág. 6997, “aprender a aprender” como parte fundamental de la correcta evolución del individuo. Una de estas metodologías activas es la que formuló Mathew Lipman en la década de los 60.

2.1.4 El método de Matthew Lipman: Programa de Filosofía para niños

Matthew Lipman nació en Vineland, Nueva Jersey en 1923 y fue un filósofo especializado en lógica que acabó centrándose en la pedagogía y dando lugar al método de “filosofía para niños” abreviado comúnmente como F4C en inglés, o como la llamaremos a partir de ahora en este trabajo FpN.

Durante su etapa como profesor de filosofía en la universidad Nueva York, donde se especializaba en el área de filosofía de la ciencia y lógica, asistió a una serie de revueltas estudiantiles donde el diálogo y el razonamiento brillaban por su ausencia. Esta falta de diálogo no solo se daba por parte de los estudiantes, sino también por parte de los adultos. Para Lipman, esto era la punta del iceberg de un problema de base en la sociedad actual: vivimos en un tiempo en el que las sociedades democráticas exigen la capacidad de dialogar en los individuos, y estos, careciendo de ella, se ven abocados al enfrentamiento directo. Pero esta falta de capacidad de diálogo en el conjunto de la sociedad podía encontrar una solución a través de la educación, introduciendo la filosofía en el currículo obligatorio a una edad más temprana que la de la educación secundaria. Lipman se propuso idear un sistema que permitiera mejorar la capacidad de razonamiento, el diálogo, la creatividad, el desarrollo moral, así como el personal, y transformar la actividad educativa y el espacio del aula. Esta transformación dará lugar a un espacio de diálogo y entendimiento activo, tanto de la materia como de las propias inquietudes de los alumnos, desarrollándolas y potenciándolas de manera activa.

Una cosa extrañaba a Lipman ampliamente, y esa es el declive progresivo al que tienden la curiosidad y la imaginación de los niños en cuanto son introducidos en el sistema educativo. Los niños, curiosos por naturaleza cuando están con la familia, se vuelven apáticos cuando entran en el aula, y poco a poco se va extinguiendo la iniciativa y el interés por el aprendizaje. En palabras de Lipman:

¿cómo podemos explicarnos que la potencia intelectual de la infancia no se extinga en circunstancias adversas del cuidado familiar mientras que sea frecuente su agotamiento en las planificadas condiciones escolares del aula? (...) El misterio natural del hogar y del ambiente familiar viene remplazado por un ambiente estable y estructurado en el que todo es regular y explícito. Los niños gradualmente descubren que dicho ambiente raramente es apasionante o retador. (LIPMAN M. , 1997, págs. 50-51)

La propuesta de Lipman toma como base la obra de Piaget y las continuaciones aportadas por Kohlberg anteriormente explicados, así como las teorías de aprendizaje por medio de la narración de Dewey, adaptando la escuela a la sociedad democrática actual, haciéndola más flexible y versátil. La metodología de Lipman tiene mucho que ver con lo que actualmente llamamos “thinking based learning” o “aprendizaje basado en el pensamiento”: este modelo se basa en la necesidad de enseñar a los alumnos a operar con los conceptos adquiridos en el aula de manera autónoma, fomentando el pensamiento

abstracto y las interrelaciones de ideas en oposición a un modelo totalmente memorístico, movimiento en el que, curiosamente también hay bastantes filósofos de formación. Lo que con esta metodología se trata de conseguir es que los alumnos comprendan las ideas centrales de lo explicado en lugar de repetir textos aprendidos, visualizando a estos alumnos como organismos activos y complejos en lugar de meros receptores pasivos de conocimientos. Es por esto que el método ideado por Lipman se formará sobre dos puntos fundamentales: el trabajo activo del alumno y el aprendizaje mediante la investigación y el descubrimiento (LIPMAN, SHARP, & OSCANYAN, 2002). Dewey analiza en su obra las virtudes del aprendizaje mediante la narración, y esto servirá de inspiración a Lipman para elaborar la novela *El descubrimiento de Harry* para la que posteriormente elaborará un cuaderno de ejercicios de trabajo junto a la profesora Sharp. Este cuaderno pretende servir de apoyo al profesor, sugiriéndole temas sobre los que trabajar en base al material didáctico que aporta el libro para que cualquier profesor no versado en la filosofía pueda sacarle el máximo partido. En esta novela se pretende poner a los alumnos frente a dilemas morales y problemáticas filosóficas a partir de una narración cotidiana en la cual los alumnos puedan sentirse identificados. El programa de FpN que empezó con ese libro, a día de hoy comprende material didáctico para toda la etapa educativa desde Infantil hasta Bachillerato, desarrollando un proyecto de aprendizaje progresivo que integre el pensamiento crítico en los ciudadanos a lo largo de toda su etapa formativa.

Mediante este método el aula se convierte en una comunidad de investigación en el cual practicar el diálogo, la reflexión personal, la argumentación crítica, el desarrollo del pensamiento autónomo la creatividad y aquellos ámbitos personales que contribuyan a desarrollar un ciudadano autónomo, empático y acorde a la sociedad democrática y plural (MARTINEZ NAVARRO, 1991). La importancia de desarrollar ciudadanos críticos por medio de la filosofía tiene gran importancia, pues la democracia por sí misma no es garantía de ningún bien si las decisiones conjuntas no son guiadas por un buen razonamiento y la mayoría es fácilmente manipulable. Como ejemplo de esto último podemos poner las elecciones federales alemanas de noviembre de 1933, que dieron como ganador al Partido Nacionalsocialista Obrero Alemán, tras una hábil manipulación y propaganda, manejando al pueblo por medio de sentimientos peligrosos. La democracia por sí sola no es garantía de nada, como bien analiza el filósofo español Gustavo Bueno en su libro *El fundamentalismo democrático, la democracia española a examen* en el que nos avisa de que la democracia solo tiene tanto valor como la capacidad crítica y la

formación que ostente el pueblo que la ejerce. En este libro nos advierte de la peligrosidad de pensar que cuando una democracia falla, o “se equivoca” es por falta de democracia, o porque el sistema no era lo suficientemente demócrata, y lo que hace falta es aún “más democracia”. Y no solo eso, sino que actualmente el uso de la falacia del fundamentalismo democrático, específicamente en España, sería una idea corrupta que contribuye a ocultar el problema de corrupción sistémica que acontece en el plano político (BUENO, 2010) En esta línea, Lipman y Bueno estarían muy de acuerdo en que lo importante no es solo proporcionar un sistema democrático a la ciudadanía, sino formarla en la autonomía y el pensamiento crítico, evitando así la manipulación por parte de partidos políticos que en casos extremos nos lleven a situaciones tan catastróficas como las sucedidas en Europa el siglo pasado.

En el método de Lipman el rol del profesor ha de ser el de un guía, un facilitador de información que guíe y tutele el aprendizaje de los alumnos, potenciando sus curiosidades personales, o investigando cuales son las de cada alumno. Las novelas filosóficas que forman parte de la FpN tendrán una gran importancia a este respecto, ya que darán lugar a múltiples debates al acercar y relacionar potentes cuestiones filosóficas de todo ámbito (política, moral, estética, ontología, metafísica...) a los alumnos. En este sentido podemos entender la propuesta novelesca de Lipman como una reinterpretación moderna de la *polis* griega al modo de entender de Aristóteles. Aristóteles contravendrá a su maestro Platón, quien pensaba que la imitación era una devaluación de la verdadera realidad y por ello degradaba su valor tanto en sentido ontológico como epistemológico. Al contrario que su maestro, Aristóteles nos mostrará en su libro *La poética* las virtudes de la imitación a partir de las investigaciones que realizó en biología, y que posteriormente han sido confirmadas por la ciencia moderna. Al contrario que Platón, Aristóteles no considera la imitación como un conocimiento degradado, sino que lo considera la fuente principal del mismo, ya que todos aprendemos, de una manera u otra, por imitación (*mimesis*). Esta idea de la *mimesis* proviene de sus estudios etológicos, en los que se dio cuenta de que la mayoría de los animales (al menos los mamíferos) aprenden por imitación de sus semejantes. Es por esto que para Aristóteles la tragedia, y el teatro, tenían gran valor, puesto que no son otra cosa que imitar o emular posibles situaciones, lo que nos aporta cierto conocimiento o práctica al respecto, y nos sirve para empatizar con los personajes y “ponernos en su piel” por lo que son una manera de aprendizaje. En el mismo sentido que el teatro era una fuente de conocimiento para Aristóteles, las novelas filosóficas lo

son para Lipman, ya que al producir conflictos cognitivos en situaciones representadas nos permiten ejercer la reflexión y llegar a un proceso de catarsis mediante el cual evolucionar personalmente y desarrollarnos.

Para que este desarrollo se logre de manera eficaz, es fundamental convertir el aula en una comunidad de investigación. Gran parte de la investigación reside en la autocrítica, en tamizar y pulir los propios errores y debilidades, y es por ello que el pensamiento crítico es autocorrectivo. Desarrollando este, conseguiremos que los alumnos no dependan de la capacidad o atención del profesor únicamente para corregirles, sino que ellos mismos trataran de buscar pautas de mejora. Además, el pensamiento crítico dentro de una comunidad de investigación no solo potencia la autocrítica, sino que crea un ambiente distendido en el cual el debate y las críticas entre diferentes miembros del grupo permiten que el clima educativo sea mucho más agradable, y que a su vez se den correcciones y críticas argumentadas entre los diferentes alumnos que forman parte de dicha comunidad. La ventaja frente al modelo tradicional en el que la corrección y la crítica es unidireccional (el profesor hacia los alumnos), es que en la FpN la crítica se ejerce desde tres frentes distintos: el propio, el de los compañeros y el del profesor, por tanto “en la medida en que cada participante sea capaz de interiorizar la metodología de la comunidad de forma global, cada uno será también capaz de aplicar procesos autocorrectivos a su propio pensamiento” (LIPMAN M. , 1997, p. 181).

Lipman se basa en la definición de Robert Ennis para determinar aquello que es el pensamiento crítico. Este lo entiende como aquello que nos ayuda a decidir aquello en lo que hay que creer y aquello que hay que hacer. Ennis nos dice también que la escuela es el lugar donde aprendemos lo que debemos de creer y actuar en consecuencia, pero para Lipman, esta convergencia entre creencia y actuación se desarrolla en nuestras aulas de una manera más velada. En la escuela, aprendemos aquello que hemos de saber, el problema es que por medio de este currículo se le hace aprender una serie de ideologías subyacentes en los significados de esa información curricular, y eso acaba revirtiendo en la creencia firme de esas ideologías (LIPMAN M. , 1997, pág. 209). “El pensamiento crítico es nuestro escudo frente al pensamiento crítico y la acción irreflexiva”, continua Lipman, para poder desgranar la validez de aquellas ideologías subyacentes en los contenidos que el sistema educativo inculca.

2.2. Jóvenes en situación de conflicto social en la educación secundaria

Este TFM tiene como objetivo el de contribuir a visibilizar una realidad problemática que afecta a un colectivo ampliamente ignorado en los planes de educación y a tratar de paliar los problemas que sufre. Este colectivo es el de los jóvenes en situaciones de desprotección o conflicto social. Adquirir capacidades como las del razonamiento abstracto y la autonomía, resultan fundamentales en la sociedad actual, en la que nos vemos inmersos en un bombardeo constante de sobreinformación y estímulos de consumo que dejan muy poco espacio a las iniciativas propias de reflexión. En este sentido, las redes sociales resultan ampliamente preocupantes, pues a pesar de que son una herramienta extremadamente eficaz para la distribución y búsqueda inmediata de información, la sobrecarga de estas nos hace guiarnos por los titulares y por los sentimientos y no por la crítica y la razón. Esto, se suma a lo que Bauman bautizará como “sociedad líquida”, un entorno en el que las corrientes, modas y valores cambian de forma constante sin una lógica clara o motivo evidente. En esta sociedad múltiple, caótica y cambiante, es fácil sentirse desorientado y ser manipulable sin la suficiente capacidad crítica, y más aún con las situaciones precarias en el mercado laboral que la sociedad aún arrastra tras la crisis de 2008 y que se ve nuevamente reforzada por la del COVID-19. En estos años, el aumento de las ETTs (empresas de trabajo temporal) ha contribuido a generar un clima de poca estabilidad laboral entre los jóvenes trabajadores y esto los lleva a una toma de decisiones movidas por impulsos y carentes de sentido o planteamientos vitales a largo plazo. En estos casos, la reflexión activa y con miras a futuro se ve sustituida por el simple fluir constante de acontecimientos donde el individuo, simplemente se deja arrastrar por ellos en lugar de tomar un rol proactivo frente a estos (BAUMAN, 2012).

Los jóvenes que en mayor riesgo de desprotección se hayan son aquellos que están en régimen de acogimiento residencial, o que se encuentran en centros de internamiento o reeducación. Estos jóvenes están expuestos a situaciones que los sitúan en una clara desventaja respecto al resto de la sociedad, ya que no cuentan con el apoyo familiar adecuado, y el entorno educativo y social en el que se forman tampoco es el más propicio,

generando dinámicas de grupo negativas, aumentando el riesgo de la autoestigmatización. Además, estos jóvenes se verán arrojados al mundo prematuramente, sin una base familiar que les permita continuar una formación superior, por lo que la presión en la toma de decisiones y su búsqueda de independencia será un gran hándicap que superar para el que la búsqueda de realización personal, y el pensamiento reflexivo y crítico que ofrece la filosofía pueden ser una gran ayuda.

El fracaso escolar es sin duda uno de los mayores problemas del sistema educativo español, y es una situación de gran calado social si se tiene en cuenta que los niveles de la educación obligatoria tienen como objetivos la transmisión de competencias básicas requeridas por el mercado de trabajo. Variables como las del ámbito familiar y sociocultural son las que determinan en un grado más alto la tasa de fracaso escolar de los alumnos, por lo que aquellos alumnos pertenecientes a familias desestructuradas o que carecen de ellas se hayan en una clara situación de peligro frente a este problema (CALERO, CHOI, & WAISGRAIS, 2010, p. 250). Tenemos que tener en cuenta que

las características de los alumnos no sólo influyen sobre su propio rendimiento, sino que determinan el de sus compañeros. En este sentido, el análisis muestra que la acumulación de alumnos de origen inmigrante en los centros tan sólo incrementa el riesgo de fracaso escolar cuando la concentración de dicho tipo de estudiantes supera al 20% del alumnado total. Esta afirmación supone un argumento a favor de una distribución más equilibrada del alumnado de origen inmigrante entre centros, favoreciendo dicha redistribución a los estudiantes nacionales. (CALERO, CHOI, & WAISGRAIS, 2010, p. 251)

Esto hace que los alumnos en centros de internamiento o reeducación aumenten sus posibilidades de sufrir fracaso escolar.

Según Europa Press, en el año 2017 España superaba en casi 8 puntos la media de 10,6% Europa en el porcentaje de fracaso y abandono escolar. Este aumento del fracaso escolar tiene una relación muy negativa con el mercado laboral, ya que a medida que aumenta el fracaso escolar, los requerimientos y aptitudes técnicas necesarias para el desempeño de los distintos empleos no hace más que crecer. Nos enfrentamos por tanto a una sociedad que pide cada vez más titulaciones y conocimientos para trabajos de escala básica mientras que fracasa cada vez más en la formación de ciudadanos capacitados y cualificados para ocupar dichos puestos de trabajo, lo que revierte en que el fracaso escolar sea uno de los factores más determinantes en la exclusión social (MONTSERRAT & CASAS, 2010). Este distanciamiento cada vez mayor entre la realidad social académica

y la realidad laboral da como resultado a un menor desarrollo en las habilidades mentales de los individuos respecto al pensamiento abstracto y crítico y provoca una pasividad respecto a la propia formación, haciendo que decaigan las iniciativas personales por alcanzar una formación apropiada una vez finalizan el periodo de formación obligatoria.

Apoyándonos en los informes realizados por Carmen Montserrat y Ferrán Casas en 2010 y 2012 podemos extraer una serie de datos que nos pueden ayudar a concretar más esta problemática. Por un lado, podemos destacar que los colectivos inmigrantes y extranjeros y los alumnos con necesidades específicas son los colectivos de mayor riesgo de fracaso y sobre los que hay una gran cantidad de estudios realizados, pero existe un colectivo muy similar a estos dos anteriores que no goza de la misma visibilidad ni de los estudios pertinentes para determinar las causas de su gran tasa de fracaso: el de los alumnos tutelados por el Estado. Como ya hemos mencionado anteriormente, una educación que busque la igualdad de oportunidades para todos los colectivos resulta crucial para garantizar la reducción de uno de los factores más determinantes en el riesgo de exclusión social a largo plazo íntimamente relacionado con la vida laboral (MONTSERRAT & CASAS, 2012).

En el informe antes citado de Montserrat y Casas de 2010 podemos encontrar que el porcentaje total de alumnos que superan la ESO es del 73,6% en 2007. Esto choca al compararlo con los datos exclusivos de alumnos en régimen de protección, ya que, en ese caso, el porcentaje desciende hasta el 36,7%.

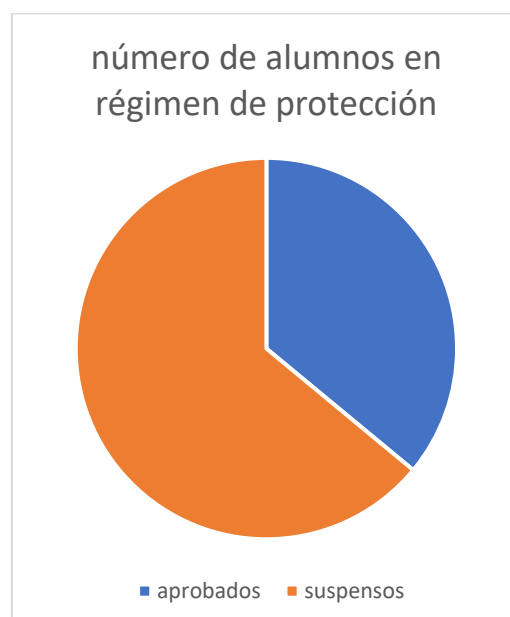


Figura 1. Gráfica de porcentajes de alumnos aprobados y suspensos totales y en régimen de protección (elaboración propia).

Si avanzamos en el informe, esto resulta aún más preocupante, pues la brecha se acrecienta progresivamente según ascendemos en los niveles educativos. Para los grados medios y superiores, el porcentaje total se sitúa en el 25%, mientras que el grupo en el que nos estamos centrando desciende hasta el 5% (MONTSERRAT & CASAS, 2010). Los dos autores en su informe del 2012 nos brindan un análisis de las causas posibles de estos datos: por una parte, tienen una presión mucho mayor que el resto de alumnos de su misma edad por abandonar los estudios y comenzar a trabajar para independizarse, y por otra, la rigidez del sistema educativo (tanto en etapas como en horarios) resulta muchas veces incompatible con las necesidades de estos jóvenes, siendo estas incompatibilidades la fuente principal, la mayoría de veces, de su abandono prematuro de los estudios. A esto, se le suman otros factores como lo son la inestabilidad del entorno “familiar”, los cambios de centro educativo, y las carencias personales y afectivas acumuladas en el alumno junto con la estigmatización social que suelen sufrir.

Todo esto provoca que la gran mayoría de jóvenes tutelados por el estado cesen sus estudios a la edad de 16 años, y en el caso de que no lo hagan, el resto suele continuar su formación, como mucho, en centros de formación profesional de un máximo de dos años de duración, accediendo así a un mercado precario de trabajo.

2.3 Programas de intervención e investigaciones previas

En este apartado, dedicaremos unas páginas a analizar y recopilar una serie de estudios y trabajos similares al que propone este proyecto. Estos estudios que ya han sido realizados nos brindarán una base tanto teórica como práctica, y arrojarán algo de luz sobre lo que podemos esperar de este proyecto, así como recoger nuevas ideas e impresiones, y aprender sobre los posibles errores que hayan podido tener.

2.3.1 Desarrollo del pensamiento crítico a través de la herramienta de reconocimiento y producción de argumentación crítica (RPAC)

Uno de estos estudios es el que se llevó a cabo en la Institución Educativa Liceo Panamericano Campestre de Sincelejo-Sucre ubicado en Colombia. En este instituto se trató de evaluar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de octavo grado (FUENTES, ARRIETA, & MONTES, 2020). Los estudiantes de octavo grado tienen entre 13 y 14 años, por lo que podríamos extrapolar las conclusiones extraídas de este experimento a los alumnos de 1° de la ESO en nuestro sistema educativo. Este experimento se realizó a raíz de la importancia que en los últimos años ha cobrado el interés internacional de integrar dentro de la educación el desarrollo del pensamiento crítico, que permita que los estudiantes se enfrenten con mayor éxito a los retos de un mundo en continuo cambio. Basándonos en la definición que aporta Ennis (ENNIS, 1996) de pensamiento crítico entendemos este como un pensamiento intencionado, reflexionado y propositivo, totalmente contrario a desarrollos automáticos o procesos mecánicos. Este pensamiento crítico nos pone a prueba cuando evalúa nuestras creencias o acciones frente a situaciones concretas en las que hemos de efectuar elecciones para conseguir un objetivo. El pensamiento crítico exige del sujeto una evaluación tanto del proceso de la acción o juicio como del resultado de esta y una reflexión posterior para obtener una retroalimentación de información que permita un desarrollo de la propia personalidad en base a la reflexión práctica. Teniendo todo esto en cuenta, el siguiente experimento trata de desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad argumentativa en un instituto en el que sus estudiantes presentaban dificultades a la hora de realizar procesos de argumentación en relación con la media del país a través de la herramienta de reconocimiento y producción de argumentación crítica (RPAC).

Este estudio se llevó a cabo sobre un total de 131 estudiantes de 8° grado, dividiéndolos en un grupo de control y otro de experimentación. El diseño de la investigación se dividió en tres partes. Primero, la realización de un pretest tanto a los estudiantes del grupo experimental como al grupo de control, que tendrá como objetivo medir las capacidades críticas de partida de los integrantes de los grupos. Posteriormente, al grupo experimental se le aplicará la estrategia RPAC, y después se procederá a realizar un posttest a ambos grupos para deducir si la aplicación de la estrategia RPAC ha tenido un impacto significativo en la capacidad argumentativa y de pensamiento crítico en el grupo

experimental, tanto en relación con sus resultados del pretest, como con los resultados del postest del grupo de control.

Inicialmente, los grupos experimental y control eran equivalentes estadísticamente en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico. La estrategia RPAC que recibió el grupo experimental para desarrollar competencias de argumentación consta de varias actividades, entre las que se incluyen aquellas destinadas a desarrollar las habilidades de razonamiento, la evaluación de la credibilidad que podemos asignarle a una fuente, la elaboración de mapas conceptuales, y la elaboración y presentación de la información a través de ensayos cortos. Además, se buscó el desarrollo de estrategias de razonamiento, dándole prioridad a los procesos de argumentación, identificando tesis, produciendo argumentos y extrayendo conclusiones (FUENTES, ARRIETA, & MONTES, 2020, p. 266).

Para medir las habilidades de pensamiento crítico que tenían los alumnos tanto en los pretest como en los postest se utilizó el instrumento de evaluación HACTAES de Halpern (HALPERN, 2006), en el cual se evalúan cinco habilidades clave para el pensamiento crítico, a saber, comprobación de hipótesis, razonamiento verbal, análisis de argumentos, probabilidad de incertidumbre, y toma de decisiones y resolución de problemas. Todo esto se hace en el marco de situaciones cotidianas a las que los alumnos pueden enfrentarse en su día a día, en un formato de doble pregunta. Este formato de doble pregunta se basa en la presentación de una primera pregunta abierta donde el alumno tiene libertad total para ofrecer un argumento crítico al respecto, una explicación, o generar soluciones alternativas a un problema desarrollando el pensamiento lateral. Posteriormente, se le vuelve a formular exactamente la misma pregunta, pero con una selección cerrada de respuestas ya dadas, entre las cuales el alumno debe elegir cual le parece la más adecuada y cree que mejor resuelve el problema que se le ha planteado. Este método permite, según Halpern, conocer si el sujeto manifiesta un uso espontáneo de las habilidades críticas y argumentativas, y por otro, en la segunda pregunta, si es capaz de usar esas capacidades cuando se le señala que es necesario. Por tanto, la pregunta abierta nos dará información sobre la inclinación o motivación que tiene cierta persona a usar de forma autónoma el pensamiento crítico, mientras que la segunda nos aportará información sobre su capacidad real para discriminar aquella alternativa que resulte más conveniente.

Los resultados de este experimento concluyeron que los estudiantes del grupo de control aumentaron su puntuación en el posttest únicamente en un 1.76% respecto a los porcentajes obtenidos en el pretest, mientras que el grupo experimental (aquellos a los que se les aplicó la estrategia RPAC) aumentaron su puntuación en un 12.5%. Con esto se demuestra que el desarrollo de intervenciones psicopedagógicas en estudiantes de secundaria tiene un impacto positivo en el desarrollo de las capacidades críticas y argumentativas de estos. Como conclusiones de los resultados de los test realizados también podemos extraer como conclusiones que los estudiantes presentan gran dificultad a la hora de utilizar de manera espontánea el pensamiento crítico, mucha más que cuando se les interpela a utilizarla en casos concretos (como es el caso de la segunda pregunta de los test en los cuales tienen que discriminar entre una serie de opciones ya establecidas). Esto tiene que servir como una alerta roja para modificar la manera en la que desarrollamos las habilidades cognitivas de los alumnos, pues los dotamos de herramientas que posteriormente no saben poner en práctica de manera autónoma. Cabe destacar también que podría haber sido interesante la realización de un segundo posttest pasada una cantidad prudencial de tiempo para comprobar si los buenos resultados obtenidos por la estrategia RPAC perduran en el tiempo en relación al grupo de control.

2.3.2. La necesidad de incorporar métodos dialógicos en el aula

La escuela y el aula no pueden ser consideradas como espacios a parte y separados diametralmente de la sociedad en la cual estas se hallan insertas. Si el fin de la educación es el de dar lugar a ciudadanos plenamente formados, hemos de hacer permeables los ambientes educativos a los cambios sociales, y el diálogo puede ser la mejor herramienta para lograr este fin. De este modo, podremos generar ciudadanos democráticos que cuestionan aquello que sucede a su alrededor generando un clima social de aula adecuado que se traduzca en una mejor experiencia de aprendizaje, y, más tarde, en una sociedad con una mejor base sociocultural.

Cada vez más se reportan desde el profesorado problemas referentes a la disciplina y el orden de los alumnos. El profesorado, realiza quejas cada vez más numerosas sobre el aumento de conductas disruptivas que no permiten desarrollar las clases con normalidad, pero ¿tienen realmente los alumnos la única responsabilidad de su comportamiento? Esto es lo que se proponen analizar Gonzalo Romeo y Amparo Caballero (ROMERO IZARRA

& CABALLERO GONZÁLEZ, 2008), para después pasar a proponer una serie de posibles soluciones que toman como base la FpN.

Generalmente, el relato social es que los problemas de conducta en los alumnos son producto de un entorno familiar y una autodisciplina deficientes, los cuales no han conseguido integrar en los educandos los límites y educación necesarias para su edad. El problema de este relato es que aborda de manera individualista el conflicto, centrándose únicamente en el alumno como foco de los problemas y olvidando la realidad externa a este, pero en la que se halla inmerso. Mediante esta narrativa, corremos el riesgo de olvidar que sociedad y escuela se retroalimentan, y que los modelos de resolución de conflictos que se dan en la sociedad impregnan las aulas, y viceversa, es decir, el modo en el que educamos y resolvemos los problemas en el aula acaba traspasando a la sociedad. Debemos por tanto encontrar formas de resolución de conflictos que sean efectivas y extrapolables a ambos ámbitos, y esto no puede hacerse de manera vertical y cargando toda la culpa en los alumnos, pues esto solo les genera un autoretrato por el cual pasarán a concebirse como depositarios de toda culpa y prolongar los problemas de inadaptabilidad que estos tengan, haciéndolos crónicos en el peor de los casos. El diálogo crítico permite integrar dentro de los alumnos el razonamiento y la puesta en común de argumentos y razones. Este modelo se opone a la solución de problemas tradicional en el que el castigo viene impuesto por una figura de autoridad que no necesita dar cuenta de sus razones y que en múltiples ocasiones ha demostrado su poca validez, pues cuando la figura de autoridad desaparezca (como, por ejemplo, cuando el alumno salga de la institución educativa), la falta volverá a cometerse. Este problema no solo tiene lugar y origen en la escuela. La sociedad actual genera paradigmas de convivencia complejos, y ahora mismo, nos hallamos dispuestos en un sistema que establece relaciones entre los individuos basadas en la competitividad y el triunfo del individualismo entre los miembros de cualquier colectivo. La contraparte la ponen numerosos estudios a cerca de modelos innovadores de enseñanza, donde encontramos “claustros de profesores que se atreven a poner en marcha metodologías de trabajo que, basadas en la cooperación, construyen espacios donde todos encuentran su lugar, entonces el deseo de aprender se impone al rutinario deseo de acabar el curso.” (ROMERO IZARRA & CABALLERO GONZÁLEZ, 2008, p. 28). Cada centro, representa un ecosistema social propio, resultante de la síntesis cultural del propio centro, la heteronomía de los estudiantes que acuden a este y las relaciones tanto personales como educativas que se dan en el interior

de dicha institución. Todo esto forma una síntesis que se proyecta en la atmósfera envolvente a la que llamamos clima educativo, y que resulta vital para el desarrollo adecuado de los procesos educativos. Como consecuencia lógica, podemos deducir que estos ecosistemas sociales diferirán enormemente unos de otros dependiendo de las partes que lo conformen, por lo que un modelo educativo y unas metodologías rígidas resultarán altamente ineficaces en una gran mayoría de centros mientras que sí funcionarán en otros. Para paliar estos problemas, es preciso incorporar estrategias educativas flexibles y adaptables, y en esto las estrategias dialógicas que nos ofrecen métodos como el de la FpN puede ser una gran herramienta didáctica, ya que la forma que adopte dependerá de la práctica y de los propios alumnos que generarán una comunidad de investigación propia adaptada a sus circunstancias individuales como colectivo. En este sentido, resulta crucial tener en cuenta la formación de un profesorado capaz de comprender las distintas situaciones y ambientes que se pueden generar en un entorno tan cambiante, que no conciba la enseñanza meramente como una reflexión instructiva, sino que “se abra a la comprensión y transformación de la realidad sociointeractiva que se genera en el aula” (ROMERO IZARRA & CABALLERO GONZÁLEZ, 2008, p. 29).

Hay que tener en cuenta los estratos de los cuales procede cada alumno y su situación personal, ya que si no tenemos esto en cuenta corremos el riesgo de reforzar ciertas conductas negativas. “Cuando decimos que los chicos son violentos, agresivos, o muy competitivos, en realidad no estamos sino confirmando los ideales y modos de enfrentarse a las situaciones cotidianas que les están siendo inculcados a través de las redes de socialización en las que se mueven” (TORRES, 2001). Resulta por tanto fundamental que los docentes no solo se dediquen a describir el clima del aula, sino que tomen un rol activo en su modificación por medio de herramientas que fomenten la capacidad argumentativa y el diálogo. El problema para implementar esto, es que los centros educativos se ven ampliamente limitados por las exigencias curriculares, condicionando muy negativamente el clima educativo. A este respecto, conviene pensar en una distinción muy común en filosofía a cerca de dos tipos muy distintos de tiempo. Cuando hablamos de “tiempo”, incluimos bajo la misma categoría tanto el tiempo organizativo propio de la vida diaria del centro (la estructuración organizativa, clases, tutorías...) como aquel que dedicamos a que los alumnos aprendan y la manera en que lo hacen. Este es un desdoble del tiempo académico en la que para ponerle un nombre adecuado a los términos tenemos que recurrir a la antigua sabiduría de los filósofos griegos, separando el *cronos* por un

lado y el *kairós* por otro. Las metodologías dialógicas tratan de apostar por el *kairós* en tanto que tiempo deseante y gratificante dentro de la experiencia educativa, dando lugar a tiempos vivos y comunitarios, basados en la cooperación sin que ello signifique dejar de lado el tiempo objetivo organizativo (*cronos*). La temporalidad pedagógica ha de tener en cuenta el concepto de tiempo interno de la experiencia humana, que vive sus ritmos propios, vivos, que se miden en los resultados y en las experiencias gratas que nos ofrecen los procesos educativos, y no solo en la medida cronológica del tiempo en cuestión cuantitativa de horas. No podemos caer en el error de que las instituciones escolares se reduzcan a un conjunto de horas de permanencia en las instituciones, tenemos que hacer que ese tiempo “cuenta”.

La FpN surge como una herramienta que posibilita desarrollar distintos procesos educativos según la concepción del *Kairós*. Estas metodologías que transforman el aula en una comunidad de investigación a través del pensamiento crítico y la puesta en comunidad de reflexiones tienen la potencia suficiente como para ejercer un cambio transformador en los propios alumnos a través de su práctica reflexiva, y contribuir a desarrollar un discurso contrahegemónico donde los postulados dogmáticos queden desterrados del aula. Este ambiente de investigación y práctica dialógica reflexiva y colectiva representa también la base para fomentar a partir del diálogo democrático una mejora del clima educativo en el aula. Con esta metodología se aprende a participar participando, a dialogar dialogando, y a pensar pensando. Se rompen así las barreras entre teoría y práctica, pero para esto el profesorado ha de creer en las capacidades de los alumnos y dejarles un espacio de libertad. Otra de las bondades de estas metodologías es que permiten que la experiencia educativa sea más atractiva para los educandos, lo cual puede ser un arma muy poderosa en la lucha contra el absentismo estudiantil y el fracaso escolar, y esto ha sido ya comprobado en anteriores estudios (ROMERO, 2005).

Precisamente en esta línea y para tratar de resolver los numerosos conflictos que tenían lugar en el aula surge la propuesta para la aplicación pedagógica del método socrático para mejorar la convivencia en el aula de clases de las estudiantes de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia (SUAREZ MARTÍNEZ, CONEO POLO, & GARCÉS HERRERA, 2016). Este estudio y propuesta se realizaron en un centro en el que la convivencia escolar presentaba situaciones muy hostiles que hacían compleja la experiencia educativa en la Institución Educativa Lazarillos del Saber. En esta propuesta, se trata de identificar y analizar las relaciones que establecen los miembros de la

comunidad educativa entre sí para después establecer estrategias psicopedagógicas que permitan mejorar la convivencia escolar dentro y fuera del aula, principalmente a partir de la metodología dialógica del Método Socrático. Para el análisis de estos datos, se recurrió a la elaboración de tres instrumentos (la encuesta, la entrevista y el grupo focal). El contexto en el que esta investigación se desarrolla es el de un país que atraviesa por importantes negociaciones de paz entre las FARC y el Gobierno, con las situaciones tan delicadas que estas situaciones conllevan. Producto de estas tensiones políticas y armadas, un gran número de familias se ha visto desplazada de sus hogares, siendo Cartagena una de las ciudades que mayor número de desplazados acoge. Con este contexto, se pone en marcha la iniciativa Cátedra por la Paz, cuyo objetivo es el de formar estudiantes que den como resultado una sociedad distinta, que sepa asimilar el proceso de desarme y reconciliación por medio del diálogo, desarrollando la empatía y el respeto respecto a la población vulnerable y tenga herramientas cognitivas suficientes para resolver situaciones de conflicto por vías distintas a la violencia y la confrontación.

En esta institución educativa, los estudiantes suelen presentar problemas de convivencia que se reflejan en el entorno educativo, y que no han sido atajados antes por medio de estrategias pedagógicas que permitan superar los problemas de comportamiento. Estos problemas incluyen comportamientos agresivos, faltas de respeto, indisciplina en el aula, violencia física, destrucción del material escolar, y frecuentes peleas. Por medio del Método Socrático, se pretende dotar a los miembros de las capacidades dialógicas suficientes para mejorar la convivencia en el aula desde una perspectiva Filosófica. Este método consiste en un proceso mediante el cual el docente extrae del estudiante, a partir de interrogantes, sus conocimientos partiendo de la premisa de que es el propio estudiante el que debe construir su propio conocimiento a través de su reflexión crítica y la aplicación de la lógica sobre los saberes que ya ostenta, siguiendo el método mayéutico. Mediante este método, la comunicación alumno-profesor es directa, siguiendo el método etnográfico, según el cual el investigador observa y analiza directamente el comportamiento social de un grupo de personas entre las cuales se halla inmerso. Esta metodología permite la apertura de vías de comprensión y diálogo mayores con el alumno que permitirán al docente identificar correctamente los problemas que afectan al aula para atajarlos con prontitud. Además, a los estudiantes se les aplicará un cuestionario para conocer sus percepciones respecto la convivencia escolar, y también se les ofrecerá una entrevista a sus padres para explorar su opinión al respecto y su situación familiar.

Tras la aplicación de la metodología explicada, se evidenciaron ciertos problemas de comunicación entre los integrantes del centro, lo que muy probablemente de origen o incrementado tensiones ya existentes en la comunidad. Es por ello que, a juicio de las investigadoras, implementar estrategias que involucren a los miembros de la comunidad de manera activa en los procesos de aprendizaje puede redundar en una mejora del clima del aula. Tanto estudiantes como profesores demostraron interés en la propuesta, y consideran que más formación al respecto de estas metodologías podrían desembocar en una mejora de la experiencia educativa.

2.3.3 La aplicación de la Filosofía para Niños en la etapa de Secundaria

Una de las más lógicas preocupaciones en los docentes al implementar metodologías y programas innovadores puede ser el de la compatibilidad con los contenidos curriculares a los que los docentes han de atenerse. En este sentido, Viktor Gardelli en 2018 (GARDELLI, 2018) realizó un estudio tratando de comparar los contenidos de la metodología FpN con el currículum del sistema sueco de enseñanza. Los resultados fueron positivos, ya que la FpN se mostró totalmente afín a los contenidos curriculares para cuya comparación se establecieron tres grados de afinidad. Estos grados fueron los de inconsistencia, en caso de que los contenidos fueran contrarios o muy diversos entre ambos programas, compatibilidad, en caso de que los contenidos trataran materias transversales y cuyos contenidos pudieran apoyarse mutuamente, pero no fuesen sustituibles, y concordancia, en caso de que los contenidos fueran intercambiables y sustituibles, ya que las competencias adquiridas serían las mismas en ambos programas. Los resultados de este estudio comparativo fueron que la FpN alcanzaba en la mayoría de apartados comparados el grado de concordancia con el sistema sueco de enseñanza, lo cual no solo permite la implementación de esta metodología, sino que la alienta como una alternativa viable y deseable en los centros educativos. Resulta importante remarcar también que, en toda la comparación, no se encontraron problemas de incompatibilidad tales como para que ningún apartado alcanzara el grado de inconsistencia. Los dos programas, además, presentaban especial concordancia en dos puntos esenciales. Por un lado, el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y el desarrollo moral y de conciencia social, presentes todas estas características en el programa sueco, así como en el método FpN, el cual vertebran. Por otro lado, el currículum sueco hace especial énfasis en el desarrollo de las capacidades de diálogo democrático en el alumno, propio de los valores de una sociedad avanzada, cuestión que es inherente al método del profesor Lipman. Estos

puntos se hayan también en el programa educativo español, como hemos citado anteriormente, por lo que todo hace pensar que la implementación de esta metodología en nuestro país resulta especialmente conveniente.

En España, la FpN se ha intentado introducir por primera vez hace tres décadas. A este respecto, la investigadora Arditello quiere destacar la importancia y virtudes de este método en nuestro país al igual que en diferentes lugares de Latinoamérica, donde viene desarrollando una larga trayectoria (ARDITELLO MORENO, 2018). Según esta investigadora la FpN, las novelas de Lipman comprenden una gran variedad de aspectos que las hace convenientes para su implementación en todos los niveles de la etapa educativa.

En la época actual existe una gran crisis en el área de las Humanidades debido al creciente imperio de la frivolidad y el pragmatismo en las relaciones interpersonales. Esto nos está llevando a una sociedad cada vez más deshumanizada, más descarnada, donde se impone el dominio de lo tecnológico y los procesos automatizados. Esto, unido al carácter consumista e individualista de la sociedad occidental genera ambientes en los cuales los individuos tienden a sentirse desorientados y faltos de sentido. La propuesta de Lipman no es una propuesta que trate de redimir los pecados de este sistema ni de la humanidad, pero sí pretende aportar una pequeña luz en pos de conseguir una sociedad más comunicativa y con una visión colectiva. En este contexto, resulta crucial desarrollar el diálogo para poder atenernos a las relaciones humanas como fines en sí mismas, y no como meros medios como ya apuntaba Kant, quien sin duda se vería escandalizado al contemplar la decadencia y a veces inexistencia de los juicios morales actuales. En los planes actuales se encuentran multitud de asignaturas cuyo contenido se encuentra totalmente desconectado de la realidad cotidiana a la que los estudiantes se enfrentan, por lo que la escuela acaba careciendo de sentido y aplicación en su vida diaria. Esto contribuye en gran parte a la ya mencionada tasa de fracaso y abandono escolar, por lo que la escuela ha de reestructurarse y repensar sus programas y planes de estudio, especialmente para poder así dar una oportunidad a los jóvenes más afectados por este problema, aquellos en situación de desprotección.

La FpN nos permite incorporar la filosofía desde los primeros años de educación, y esto es vital para conservar la llama de curiosidad e investigación que los alumnos más jóvenes tienen por todo aquello que les rodea: la pregunta del “¿por qué?” (ARDITELLO MORENO, 2018, p. 27). Esta etapa que forma parte fundamental de la conformación

cognitiva de toda persona es la actitud vital propia del filósofo, sin embargo, algo sucede, algo falla en la escuela y acaba matando esas ganas de conocer, transformando en una rutina tediosa aquello que habría de ser una inclinación natural placentera. Es lo que el filósofo español Antonio Escohotado ha calificado de “epidemia de literofobia” (Escohotado, 2020). Este modelo de educación produce generaciones de alumnos que padecen de fobia a páginas enteras de letra escrito, paradójicamente en la época de la historia en la que una persona promedio lee más al cabo de un día que en ningún momento hasta la fecha. Para Lipman, esto tiene el origen en el sistema educativo, específicamente en un falso supuesto. Y es que de la manera en que está diseñado el currículum, se incurre en el supuesto de creer que el estudiante aprende por sí mismo a reflexionar por la mera acumulación de conocimientos sin que nadie le ayude. Ante esta tesitura, Lipman razonó de la siguiente manera:

todas las materias presuponen que los estudiantes saben razonar, investigar y formar conceptos, pero si los estudiantes no consiguen hacer todo esto, ¿qué puede hacer el profesor para ayudarles? (LIPMAN M. , 1987, p. 346)

En España, un grupo de docentes se interesó por este método hace tres décadas, y tras formarse adecuadamente en esta metodología fundan en 1992 el Centro de Filosofía para Niños y Niñas en España. Después, les han seguido más personas interesadas en dicha metodología que han ido formando asociaciones paralelas a lo largo de estos años en diferentes comunidades autónomas, entre las que se encuentran Cataluña, La Rioja, Valencia, Murcia, Aragón Extremadura y Asturias. En todos estos centros se realizan periódicamente seminarios dirigidos a personal docente para formar y capacitar a los profesores en el ejercicio de estas metodologías en el aula. En Latinoamérica esta metodología está teniendo gran auge, y tanto es así que en República Dominicana se llegó a desarrollar el Diplomado de Filosofía para Niños y Niñas en la Escuela de la Facultad de Humanidades en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (USAD) (ARDITELLO MORENO, 2018, p. 28). El objetivo de estos cursos es formar a los docentes como facilitadores de información, para que ayuden a los niños a pensar por sí mismos, y, sobre todo, a que lo hagan bien. Esto se realizará de manera colectiva dentro de lo que pasará a denominarse comunidad de investigación que tendrá los siguientes objetivos:

- El desarrollo de experiencias pedagógicas que fomenten el desarrollo cognitivo y basados en las tesis de Kohlberg desarrollen a los alumnos permitiéndoles alcanzar en su madurez la etapa de pensamiento posconvencional.

- Dar lugar a un ámbito donde se favorezca la investigación educativa y se apliquen procedimientos innovadores de enseñanza.
- Crear nuevos materiales curriculares que den lugar a un aprendizaje activo, cooperativo y participativo.
- Comprometerse con la creación de un profesorado en constante formación docente mediante la realización de seminarios, cursos, conferencias e intercambio de experiencias psicopedagógicas.

Estos cuatro objetivos de la comunidad de investigación estarán en completa simbiosis con los objetivos generales del programa FpN (Lipman, 1987, p. 348), que se sintetizan en la siguiente tabla (Tabla 2):

Tabla 2
Objetivos generales del Programa FpN (adaptado de Lipman, 1987)

Objetivo 1	Fomentar la actitud crítica y el pensamiento reflexivo y creativo de los alumnos que redunde en una mejora de la convivencia, aumente su rendimiento académico y contribuya a su autonomía.
Objetivo 2	Crear un espacio donde reine la libertad de expresión, donde se compartan pensamientos y se dé sentido a los conocimientos y experiencias adquiridas, así como plantear y replantear nuevas teorías de significado.
Objetivo 3	Crear un espacio donde reine la libertad de expresión, donde se compartan pensamientos y se dé sentido a los conocimientos y experiencias adquiridas, así como plantear y replantear nuevas teorías de significado.
Objetivo 4	Integrar la reflexión filosófica en los alumnos desde una temprana edad, utilizando como herramienta el pensamiento crítico y adaptando los materiales a las edades correspondientes de manera que se siga un proceso progresivo, lógico y coherente.
Objetivo 5	Hacer énfasis en el desarrollo emocional y cognitivo tan dejado de lado en la estructura estándar de enseñanza. Sensibilizar y moralizar a los miembros del aula respecto a las necesidades del resto de seres humanos dotándoles de herramientas que les permitan pensar más allá del aula y las disciplinas cerradas y que les permitan enfrentar el adoctrinamiento.
Objetivo 6	Dar lugar a un ambiente favorable para el aprendizaje grupal, convirtiendo el aula en una comunidad de investigación donde primen la capacidad autocrítica y la conducta autorreflexiva.

Objetivo 7	Dotar de especial importancia al diálogo, siendo este el vehículo de aprendizaje activo por el cual se enseñan valores democráticos y la herramienta principal de la reflexión común.
------------	---

Estos son los objetivos del programa total FpN, pero todo se puede resumir en una sola tesis: Formar una comunidad de investigación donde los alumnos aprendan ejercer la crítica y a pensar por sí mismos de manera correcta. Aunque esta tesis conlleva plantear muchas problemáticas principalmente ante la pregunta: ¿Qué es pensar correctamente? Para Lipman pensar de manera correcta significa que se transforme la experiencia personal en una serie de preguntas, y ante éstas, ellos asuman una postura fundamentada en juicios correctos, es decir, fundamentados en criterios que se atienen al contexto y siguen una lógica que resulta autocorrectiva. A continuación, pasaremos a desgranar estos tres puntos de lo que para Lipman es un pensamiento correcto aplicado a la etapa educativa, los cuales se representan en la siguiente figura:

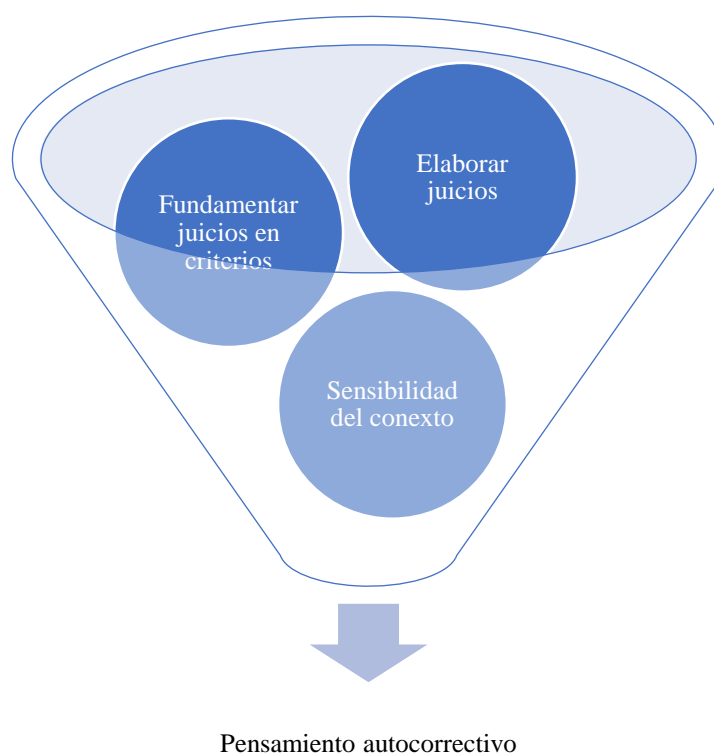


Figura 2. Representación de los principios del pensamiento autocorrectivo de Lipman (elaboración propia).

- **Elaborar Juicios:** Habitualmente estamos acostumbrados a utilizar la palabra juicio para designar las valoraciones que alguien hace al respecto de una persona, objeto, pensamiento o situación, pero esta palabra se utiliza en el contexto cotidiano con una serie de connotaciones. Estas connotaciones, cargan a la palabra negativamente de rigidez y severidad, cosa contraria a la que buscamos con el ejercicio de la crítica. En el marco de la FpN, consideraremos juicios a cualquier afirmación o negación respecto de un objeto, persona, situación o pensamiento, sin que esta tenga ningún tipo de connotación. El problema reside en que no hemos sido educados para formular juicios de manera rigurosa, pertinente y con buena fundamentación, por lo que la emisión de juicios se realiza de manera espontánea sin que pensemos detenidamente sobre el origen ni las implicaciones que estos tienen. Es por esta razón que muchas veces establecemos relaciones inadecuadas entre las premisas y las conclusiones, incurriendo así en razonamientos erróneos y juicios inadecuados.
- **Fundamentar juicios en criterios:** Estos juicios, además, han de estar fundamentados en unos argumentos y criterios que les doten del adecuado fundamento. Es importante que seamos capaces de responder a una pregunta fundamental para la actitud crítica del filósofo: la pregunta del “¿por qué?”. Esto viene a traducirse en explicar con la mayor claridad posible aquellos criterios y argumentos que me sirven de base para considerar como correcto el juicio que hemos emitido.
- **La sensibilidad del contexto:** El problema de estos juicios y sus argumentaciones, es que la realidad de la experiencia humana no es reducible a un sistema matematizado y procedimental en el que para una afirmación “q” siempre la validen ciertos criterios “r”. La realidad de la experiencia humana es múltiple, y depende en gran medida del contexto en el que se realiza el juicio, por lo que habremos de tener en cuenta el contexto que la rodea. Por ejemplo, parecería lógico pensar que la afirmación “matar estará mal en cualquier situación” siempre estará sustentada en unos criterios tales como la dignidad humana, el derecho a la vida de los individuos, y la ilegitimidad para arrebatar la vida ajena, pero si comprometemos esta afirmación en un contexto más complejo, la solidez de su afirmación ya no es tan estable (por ejemplo suponiendo el caso en el que un francotirador de la policía tiene la posibilidad de eliminar a un sujeto suicida que

pretende inmolarse en ese preciso instante llevándose por delante la vida de cientos de rehenes en un edificio).

El realizar un proceso de reflexión autocrítica sobre los juicios emitidos nos permite desarrollar un pensamiento autocorrectivo basado en el riguroso análisis de las causas e implicaciones de las afirmaciones que hacemos. Estas capacidades se van desarrollando progresivamente en el programa FpN a través de una serie de materiales didácticos que vienen expresados en la siguiente tabla de elaboración propia:

Tabla 3

Tabla referencial de los materiales didácticos FpN (elaboración propia)

Edad	Novela	Tópico	Principales competencias
		Filosófico	
3-5	<i>Clínica de muñecas</i>	Ética	Este libro centrado en la ética se basa en reflexiones de un niño pequeño a cerca de la diferencia entre una persona y una muñeca.
5-6	<i>Elfi</i>	<i>Lenguaje</i>	Un diálogo de la vida cotidiana de dos niños que centran su conversación en el descubrimiento del lenguaje.
6-7	<i>Pixie</i>	<i>Comunicación</i>	Esta novela pretende fomentar el diálogo y la comunicación, detectando mediante este la pluralidad del mundo, las ambigüedades, las metáforas y las comparaciones.
7-8	<i>Nous</i>	<i>Valores</i>	A través del cuento que una niña inventa, Lipman nos propone una serie de decisiones que sobre los personajes de este mundo ficticio que nos harán avanzar en el pensamiento a cerca de los valores humanos.

9-10	<i>Kyo y Gus</i>	<i>Conocimiento</i>	En este libro descubriremos las diferencias epistemológicas que se dan entre distintos sujetos de mano de una niña ciega, que nos mostrará las distintas formas de percibir la misma realidad que pueden tener distintas personas.
11-12	<i>El descubrimiento de Harry</i>	<i>Lógica</i>	En esta obra, los alumnos podrán conocer herramientas y procesos de lógica formal e informal, instrumentos que les serán después extrapolables a otras asignaturas.
13-14	<i>Lisa</i>	<i>Ética</i>	Aquí se exponen los conceptos básicos para el razonamiento independiente dirigido al pensamiento de problemas éticos.
15-16	<i>Suky</i>	<i>Estética</i>	En este libro se pretende que los alumnos conozcan las virtudes que aporta una comunidad de investigación. A través de la literatura y la poesía nos adentraremos en la estética y la profundidad que abarca la expresión escrita.
16-17	<i>Mark</i>	<i>Política</i>	Es una discusión que abarca los principales temas a debate en la filosofía política y moral que pueden darse dentro del diálogo de una sociedad democrática.
17-18	<i>Harry Prime</i>	<i>Investigación Filosófica</i>	La comunidad de investigación alcanza su máximo esplendor en esta entrega. En ella, Harry y sus compañeros aplicarán la discusión y el razonamiento crítico a muchas otras asignaturas, alcanzando un alto grado de pensamiento reflexivo.

Como ya hemos indicado anteriormente, cada una de estas novelas viene acompañada de un manual para el profesor de aproximadamente 500 páginas, más que suficiente para sacar el máximo partido a estos materiales didácticos a lo largo del curso escolar. En este manual se encontrarán explicados los distintos temas, cuestiones y sugerencias de modo que sirvan para entablar discusiones en el aula, así como plantear ejercicios lógicos y filosóficos. Esto es una gran herramienta alternativa a métodos tradicionales, ya que si en una novela, por ejemplo, una chica se da cuenta de que ha sido tratada como un objeto y no como una persona, los ejercicios y explicaciones que propondrá el manual estarán basadas en las ideas de Immanuel Kant, así como de otros autores que han reflexionado a cerca de las relaciones humanas como fines o como medios, pero sin que estas sean presentadas de una manera tan dura como para que les resulte complicado de entender a los jóvenes estudiantes. De esta manera, los alumnos no solo aprenderán razonamientos críticos fundamentales, sino que se introducirán poco a poco en el pensamiento de los clásicos de la literatura de un modo ameno y progresivo.

Además, podemos dar cuenta de la efectividad de este método y de la mejora del pensamiento crítico que produce en los alumnos a los que se aplica, como nos lo muestra el estudio *Philosophy for Children (P4C) in Improving Critical Thinking in a Secondary Moral Education Class* desarrollado en Malasia (ZULKIFLI & HASHIM, 2020). En este estudio se trató de identificar el efecto real que tenía la implementación del método FpN en los estudiantes de Secundaria, en un estudio que incluyó a un total de 61 estudiantes.

En Malasia, las habilidades de pensamiento crítico suponen un punto importante en la agenda de educación nacional, igual que en nuestro país. Además, las recientes reformas estructurales del sistema educativo han acentuado la importancia de estas habilidades adquiridas, sin embargo, la mayoría de los profesores fracasan a la hora de desarrollar estas capacidades de manera efectiva entre sus estudiantes. La hegemonía de los métodos de lectura e instrucción directa sigue vigente, y no deja espacio para que las metodologías activas den lugar a espacios donde se fomente el uso del pensamiento formal y abstracto.

La mayoría de los métodos didácticos y pruebas escritas tienen su fundamento en métodos puramente memorísticos y toma de apuntes, careciendo enormemente de actividades grupales o individuales (APPOO, 2009), y dando como resultado un curso académico que enfatiza todo su esfuerzo únicamente hacia la superación de un examen (CHE ABD RAHMAN, 2007). De esta manera, los profesores se sitúan como única fuente de

conocimiento, relegando las relaciones entre estudiantes a un nivel mínimo e indirecto, de manera muy similar a lo que ocurre en el modelo español.

En este estudio se trató de identificar el impacto de la metodología FpN para mejorar la capacidad de razonamiento crítico por medio de la aplicación de la FpN, evaluando la capacidad inicial de pensamiento crítico de ambos grupos y comparándola con un postest con el que se medirá la diferencia adquirida en el grupo al que se le ha aplicado la metodología, respecto de su nivel anterior a la aplicación metodológica como respecto al grupo de control. Esto se realizó en una clase previamente conformada, evitando así irrumpir en el desarrollo normal del aprendizaje de los alumnos al crear una clase específica solo para el experimento. Además, en materia pedagógica resulta complicado para los investigadores conformar una muestra “a medida”, ya que los contenidos curriculares ortodoxos suelen chocar con los programas de investigación. Los estudiantes se dividieron en dos grupos, el grupo experimental al que se le denominó A1, y el grupo B1 como grupo de control. A ambos grupos se les aplicó un pretest y un postest, pero solo el grupo A1 recibió la metodología FpN entre medias (Creswell, 2009).

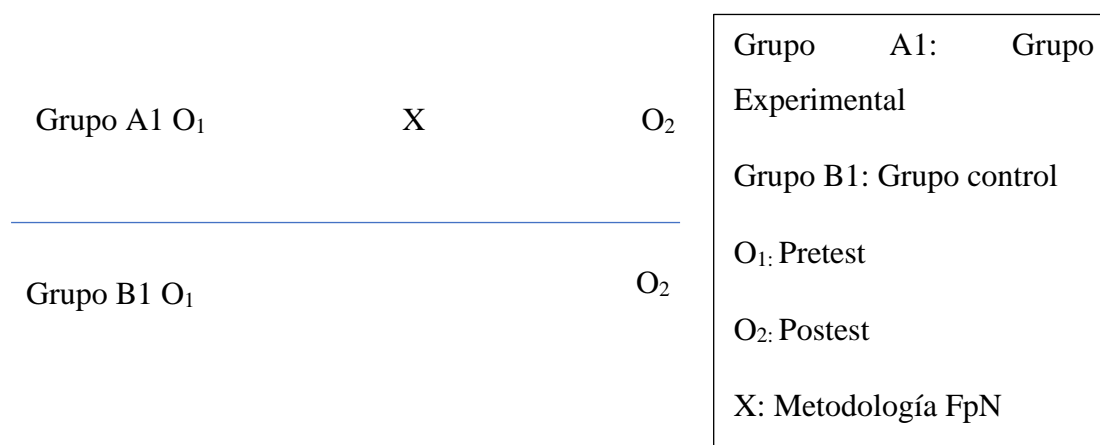


Figura 3. Representación del diseño experimental (elaboración propia)

La muestra se extrajo de dos clases de educación moral, pertenecientes a la Educación secundaria de la escuela pública de Gombak (ZULKIFLI & HASHIM, 2020). En esta muestra, se tuvo en cuenta que la clase escogida presentaba una gran variedad de estudiantes que no eran musulmanes, por lo que la muestra era muy variada lo que permite generar una visión más global a cerca del impacto de la metodología. Por esta razón, ambas clases seleccionadas contenían un mínimo de diez estudiantes no musulmanes o no malayos. El instrumento que se usó para medir el nivel de razonamiento crítico presentado por los alumnos fue el desarrollado por el *Ujian Kemahiran Centre for Teaching Thinking* (UKMCTT), que es una adaptación del *New Jersey Test of Reasoning Skills* (NJTRS) desarrollado por la doctora Virginia Shipman, experta en investigación psicológica en el departamento de educación de Nueva Jersey. Este test permite medir la habilidad que el sujeto presenta para razonar, y es más adaptable, superando los problemas que pueden tener test de preguntas cerradas al estilo tradicional científico. Este test, está recomendado para estudiantes de instituto y universitarios, y se ha usado ampliamente por grupos de investigación en lenguas extranjeras en muchas universidades del mundo para medir los resultados del impacto de la FpN con resultados ampliamente positivos (ZULKIFLI & HASHIM, 2020, p. 34). La adaptación de este test utilizada en este estudio (UKMCTT) ha sido traducida a varios idiomas, y cuenta con un test de 33 preguntas con múltiples opciones. Las habilidades que este test pretende evaluar son: interrelación de ideas, identificación de argumentos válidos, razonamiento inductivo, reconocimiento de preguntas capciosas, razonamiento analítico y razonamiento silogístico. Este test tiene una hora estimada de realización, por lo que resulta muy práctico para realizarse durante una sesión de clase.

El principal problema que podemos identificar en este experimento es el siguiente:

Los estudiantes que fueron elegidos para participar en el grupo experimental también eran candidatos o ya formaban parte del programa de excelencia académica de ese instituto, lo que hace asumible que ya presenten unas habilidades de razonamiento superiores al grupo de control de base. Esto que en principio podría suponer una amenaza para la validez interna del experimento, se descarta, ya que en los resultados de los pretest no existe una diferencia significativa en el nivel de razonamiento crítico presentado por los dos grupos (ZULKIFLI & HASHIM, 2020, p. 38).

Teniendo claro que el instrumento UKMCTT midió una capacidad de razonamiento similar en ambos grupos en el pretest, las diferencias calculadas con el posttest, serán por

tanto resultado de la aplicación de la FpN. A la luz de los resultados arrojados por el posttest en ambos grupos, se puede concluir que hay una diferencia significativa en la puntuación del grupo experimental y el grupo de control, por lo que la FpN se muestra en este ensayo como una herramienta eficaz para aumentar el desarrollo del razonamiento crítico.

3. Propuestas de intervención

A continuación, se tratará de exponer un total de tres propuestas que tienen como objetivo aplicar todos los conocimientos que nos brindan las investigaciones anteriores a nuestro propio contexto educativo, tratando de dar lugar a una experiencia educativa que sea más inclusiva y flexible. Estas propuestas tienen como objetivo hacer más accesible la educación a aquellos grupos donde el clima de aula no es el adecuado, o jóvenes en situación de conflicto social, a los que no es fácil llegar a ellos a través de las metodologías tradicionales. En contraparte a un aprendizaje memorístico o de instrucción directa, aquí se tratará de dar lugar a unas estrategias que permitan un aprendizaje colaborativo que involucre al alumno, haga interesante y participativa la asignatura, y que, además, fomente el diálogo entre todos los miembros del aula. De esta manera, este TFM pretende aportar una contribución más al trabajo ya desarrollado por la comunidad que pone en práctica la FpN, aportando tres nuevas propuestas innovadoras que contribuyan al desarrollo de las metodologías activas en el aula. Estas propuestas basadas en las metodologías dialógicas de Lipman pretenden cumplir con el objetivo incluido en el artículo 35 de la LOMLOE “organización general del bachillerato”, en el que se establece que:

1. Las actividades educativas en el bachillerato favorecerán la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados. Asimismo, se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado incorporando la perspectiva de género.
3. En la organización de los estudios de Bachillerato se prestará especial atención a los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo. A estos efectos se

establecerán las alternativas organizativas y metodológicas y las medidas de atención a la diversidad precisas para facilitar el acceso al currículo de este alumnado. (BOE, pág. 122904)

3.1 Propuestas metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación secundaria

3.1.1 Antígona y el conflicto de valores

La siguiente propuesta didáctica estará dirigida a tratar los contenidos del bloque 4 de la asignatura valores éticos en el curso de 4º de la ESO. Estos contenidos se enmarcan bajo el título de “La justicia y la política” (BOCYL, Viernes, 8 de mayo de 2015, p. 32358). En este bloque, los contenidos a tratar serán referentes al poder político, sus formas de legitimación y los valores de la democracia. Dentro del amplio espectro que esto presenta, nos centraremos principalmente en los puntos que hacen referencia a los derechos y deberes de los ciudadanos, así como a la democracia y los derechos humanos.

Las razones por las que se juzga importante centrarse en esta propuesta didáctica, es porque como veremos a continuación, el núcleo de las tensiones de la vida política reside en las tensiones dialécticas que surgen de la contraposición entre las preferencias individuales (la ética) y las normas que son necesarias para la cohesión de un grupo de personas, y que permiten que esta funcione y se garanticen una serie de derechos para todos los ciudadanos (la moral). Para ello procederemos a definir los siguientes términos para poder así comprender la problemática entre ambos, ya que, al ser términos muy utilizados, su significado ha acabado por desdibujarse:

¿Qué queremos decir cuando decimos “yo obro éticamente”, o “este acto es ético”? Generalmente lo que se quiere decir es que obramos buscando “el bien” y no algún tipo de interés personal. Esto nos lleva a la siguiente problemática ¿Qué es “el bien”? ¿Es el bien el mismo para ti que para otro individuo? ¿Existe un bien universal? Muchas veces el bien dependerá de cada circunstancia, y más aún, la misma acción podrá ser buena para unos individuos y mala para otros. Por ejemplo, en el caso de que un país entable un conflicto bélico con otro, defender la patria como un soldado significará herir o incluso

matar a otras personas, mientras que posicionarte del lado contrario significaría lo mismo, incluyendo además un acto de traición. Por tanto, no podemos ligar la definición de la ética al bien en formulas como “obrar éticamente significa obrar bien”, ya que su definición nos resultaría demasiado oscura y difusa.

Otra acepción comúnmente utilizada que nos llevaría a equívoco sería la de “yo obro libremente según mi conciencia”, pero esto nos llevaría a conclusiones tales como que las elecciones alemanas del 33 que llevaron al poder a Hitler fueron acciones éticas ya que los alemanes votaron conforme a su propia conciencia. Y Hitler, siguiendo su propia conciencia, llevó a Alemania a cometer una de las mayores atrocidades de la historia de la humanidad, por lo que la propia conciencia no puede ser objeto de distinción en cuanto a qué es o no es ético. Solo la conciencia objetiva, en cuanto a estar formada en base a la razón y con el concepto de autonomía kantiano (libre) podría salvar este peldaño, pero esto nos haría incurrir en el formalismo ético, es decir, contraponer conciencia a coacción externa con un concepto de libertad negativa. A esta concepción formalista de la ética se opondrá Max Scheler en *El formalismo en la ética y la ética material de los valores*, en la que sostendrá la tesis de que existe ciertos valores materiales que se encuentran en un nivel superior a la escala psicológica de cada individuo y sus éticas individuales por formales que sean.

Por otro lado, podemos ver cómo la definición de ética de Aranguren puede ser aún más peligrosa. Esta hace referencia a que la ética es el tratado sobre la moral, por lo cual, aparte de subrogar la definición, nos da a entender que solo aquellos especialistas en ética (los tratadistas de la ética) son los que verdaderamente conocen la ética, cayendo así en un monopolio de la comunidad ética. Esta comunidad ética será la que diga qué es y qué no es ético, mientras que aquellos que cumplen con las normas moralmente, lo harán sin saber exactamente porqué lo hacen.

Ante esta problemática de definir la ética por el origen de la acción o de la norma ética, la escuela del materialismo filosófico opta por definir la ética, no por el origen, sino por el objeto de estas normas (SIERRA, 2021). La distinción, por tanto, será que la ética tiene que ver con aquellas normas que tienen como objeto el individuo, mientras que aquellas que tengan como objeto al grupo actual al que pertenece el individuo, serán las morales.

“La ética la definimos entonces como el conjunto de normas que tienen por objeto salvaguardar, fortalecer y preservar la vida de los individuos corpóreos, mientras que la

moral tiene por objeto salvaguardar, proteger, &c., la vida del grupo como tal grupo.” (SIERRA, 2021) Esto nos lleva al siguiente razonamiento, y es que, mientras que en la mayoría de casos normas morales y normas éticas serán equivalentes y estarán intersectadas, habrá muchos otros casos en que estas entren en conflicto, demandando acciones opuestas.

Solo después de este análisis podríamos resumir esta motivación en una tesis mucho más reducida: a lo largo de toda la ESO, enseñamos a los alumnos a trabajar sobre conceptos como ética y moral, e incluso la asignatura “valores éticos” lleva la ética en ella. Pero ética y moral son términos complejos, y la problemática de la ética reside en su conflicto constante con la moral, cuestión a la que todos los ciudadanos nos enfrentamos a lo largo de nuestra vida. Un análisis de estos dos tipos diferentes de normas y sus implicaciones resulta necesario para comprender la complejidad de la vida en comunidad y los problemas a los que se enfrenta diariamente la política. Ni siquiera las diferentes escuelas filosóficas se ponen de acuerdo con una definición clara respecto a estos términos, por lo que parece necesario resaltar estas problemáticas para llegar a formar ciudadanos críticos que no operen con conceptos complejos sin antes analizarlos para evitar así llegar a conclusiones erróneas de base.

A su vez, los alumnos de bachillerato sufren un gran cambio de nivel al tener que hacer frente en la asignatura de Filosofía o Historia de la Filosofía a autores que nunca han tratado durante su etapa en la ESO, lo cual resulta un escalón difícil de afrontar para algunos estudiantes. Además, estas materias requieren del alumno un esfuerzo de pensamiento formal y abstracto que en raras ocasiones han tenido la posibilidad de desarrollar en otras asignaturas. Esta propuesta tiene también como objetivo servir de trampolín al pensamiento abstracto y facilitar a los alumnos el acercamiento a las ideas básicas de autores clásicos a través de un recurso asequible como lo es el género literario de la tragedia. Esto, por su parte, contribuirá a ligar dos materias que comparten múltiples objetos de estudio, como lo son la Literatura y la Filosofía, teniendo como consecuencia un aprendizaje unificado y holístico en lugar de fragmentado y con pocas posibilidades de interrelación. Por estas razones, parece razonable pensar que el momento más adecuado para plantear esta actividad es el de cuarto de la ESO en la asignatura de Valores Éticos, aunque también sería muy viable en primero de Bachillerato en la asignatura de Filosofía.

Los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que se evaluarán en la siguiente actividad en relación con el contenido curricular de la asignatura pueden ser consultados en la siguiente tabla de elaboración propia:

Tabla 4

Tabla de contenidos de la actividad “Antígona y el conflicto de valores”

Curso y asignatura al que va dirigido	4º de la ESO
Contenidos	El poder político, sus formas y su legitimación. La democracia frente a otras concepciones del Estado. Los valores democráticos: Derechos y deberes de los ciudadanos. Participación, legalidad, respeto, tolerancia. Democracia y derechos humanos.
Criterios de evaluación	Concebir la democracia, no sólo como una forma de gobierno, sino como un estilo de vida ciudadana, consciente de su deber como elemento activo de la vida política, colaborando en la defensa y difusión de los derechos humanos tanto en su vida personal como social. 2. Reflexionar acerca del deber que tienen los ciudadanos y los Estados de promover la enseñanza y la difusión de los valores éticos, como instrumentos indispensables para la defensa de la dignidad y los derechos humanos, ante el peligro que el fenómeno de la globalización puede representar para la destrucción del planeta y la deshumanización de la persona.
Estándares de aprendizaje evaluables	los valores éticos y cívicos, el cuidado y conservación de todos los bienes y servicios públicos, la participación en la elección de los representantes políticos, el respeto y la tolerancia a la pluralidad de ideas y de creencias, el acatamiento de las leyes y de las sentencias de los tribunales de justicia, así como, el pago de los impuestos establecidos, entre otros. Comenta el deber ético y político que tienen todos los Estados, ante los riesgos de la globalización, de tomar medidas de protección de los Derechos Humanos, especialmente la obligación de fomentar la enseñanza de los valores éticos, su vigencia y la necesidad de respetarlos en todo el mundo, tales como, el deber de contribuir en la construcción de una sociedad justa y solidaria, fomentando la tolerancia, el respeto a los derechos de los demás,

	la honestidad, la lealtad, el pacifismo, la prudencia y la mutua comprensión mediante el diálogo, la defensa y protección de la naturaleza, entre otros.
Elementos transversales y pedagógicos de la ESO con los que está relacionada la intervención	<p>Artículo 8.1: La metodología didáctica será fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo del alumnado, así como el logro de los objetivos y competencias correspondientes.</p> <p>Artículo 8.3: El trabajo en equipo del profesorado se asegurará con objeto de proporcionar un enfoque multidisciplinar del proceso educativo, garantizando la coordinación de todos los miembros del equipo docente de cada grupo</p>
Bloque de competencias del BOCYL en el que se basa la actividad	Asignatura de Valores Éticos: Bloque 4. La justicia y la política

Esto se enlaza con los contenidos curriculares del cuarto bloque de 4º de la ESO en el que veremos las diferentes formas de gobierno y sus formas, y los deberes que los ciudadanos tienen con el estado. La reflexión sobre el texto griego nos permite pensar a cerca de las relaciones que las personas establecemos entre nosotros y como las acciones éticas individuales tienen su contrapunto en las normas universales que, a su vez, son legitimadas por el conjunto de ciudadanos. Gracias a esto, los alumnos reflexionarán a cerca del poder de los Estados, y como de importante es la reflexión ética en cuestiones fundamentales de la política, así como la implicación de la participación ciudadana en el ámbito público, característica indispensable de los regímenes democráticos.

La siguiente propuesta es la de trabajar los problemas que surgen de la tensión dialéctica antes mencionada entre ética y moral que se hace visible en los dilemas éticos, y que son ejemplificados a la perfección en la obra *Antígona* de Sófocles. La tragedia, se nos presenta como una aproximación a los conflictos ético/morales, ya que, al igual que en ellos, en la tragedia no hay una solución correcta, sino que se nos presenta una imposibilidad de solución de los conflictos, y estos pasan a plantearse como dilemas.

Para que esta etapa sirva como una breve introducción al pensamiento filosófico a lo largo de la historia, presentaremos brevemente la visión de distintos filósofos respecto de la tragedia.

3.1.1.1. Una aproximación filosófica a la tragedia

Platón, antes de ser filósofo y después de fracasar como luchador olímpico, intentó ser poeta trágico, pero acaba rechazando la poesía en su libro II de la *Republica* al considerar esta como perjudicial para la vida en sociedad, ya que confunde a los ciudadanos pudiendo disfrazar lo malo e incierto de bello. Es por esta razón, que Platón propondrá expulsar a los poetas de la *polis* (PLATÓN, 1995, pág. 87). Para Platón, asentado en su teoría de dualismo ontológico y epistemológico, la poesía sería la copia de una copia, ni siquiera una copia de primer orden, por lo que esta presentaría el nivel más bajo de realidad y de conocimiento posible (*eikasía*).

Más tarde, su discípulo Aristóteles contravendrá a su maestro, mostrándonos las virtudes de la imitación, Aristóteles, al contrario que Platón, no considera la imitación como un conocimiento degradado, sino que lo considera la fuente principal del mismo, ya que todos aprendemos, de una manera u otra, por imitación (*mímesis*). La tragedia, y el teatro, no son otra cosa que imitar acciones cotidianas reales, por lo que aprenderemos por medio de ellas. Son un tipo de conocimiento (*poieisis*).

Hegel nos dará también una interpretación de la tragedia, entendiendo lo trágico como el resultado de las tensiones dialécticas que surgen entre los actos de los sujetos operatorios y el curso de la historia universal. Estos acabarán encontrando un sentido en el proceso de síntesis al que da lugar el avance de la historia en la que se realiza el espíritu de lo absoluto, disolviendo y ligando las oposiciones de lo contingente. De este modo, todo acontecimiento contingente e individual de cada una de las personas forma parte del gran desarrollo del conjunto de la historia, siendo cada justicia o injusticia individual un medio necesario para el desarrollo del espíritu absoluto. El problema al que esta concepción da lugar y que será criticado después de la segunda guerra mundial por parte de la escuela de Frankfurt es que todas las contingencias históricas, incluido el holocausto, habrán sido sacrificios necesarios para el avance de esta historia.

Por otro lado, Friedrich Nietzsche nos narra su concepción de la tragedia en su obra *El nacimiento de la tragedia*. En esta obra central de su pensamiento el autor nos presenta

su distinción entre lo apolíneo y lo dionisiaco, en la que lo apolíneo (del dios Apolo) será el símbolo de la armonía, la proporcionalidad y la belleza geométrica de las partes como conjunto de un todo proporcionado. Por otro lado, Dionisio se presentará como la antítesis de Apolo, representando la inhibición, la locura, la pasión y el desenfreno. Categorías de belleza que verán su paralelismo con las categorías de belleza y sublime en Kant, siendo Apolo lo bello y Dionisio lo sublime. El conflicto dialéctico entre lo dionisiaco y lo apolíneo se da en la concepción del yo individual. Mientras que lo apolíneo es aquello ligado al individuo autónomo que rige su vida por una moral propia y con una distinción clara del mundo respecto al “yo” lo dionisiaco niega la distinción de “yo” respecto del mundo, siendo todo un conjunto complejo en el que el “uno primordial” es consciente de su unidad. Homero será el representante de la poesía apolínea mientras que Arquíloco lo será de la dionisiaca. La vida cotidiana en la que los sujetos operan será la propia de lo apolíneo, lo relacionado con el mundo empírico y en el que se producen los avances científicos. Pero hay otra dimensión de lo humano, aquello a lo que solo se puede acceder desde el arte, una realidad más profunda a la apariencia apolínea que se nos presenta en forma de relaciones sociales con unos roles marcados y estancos. Esta realidad última donde las líneas de las diversas multiplicidades se desdibujan es accesible desde el éxtasis del arte, que a través de la individualidad de su materia es capaz de proyectarnos hacia algo más, donde el arte es algo más que la mera materia que lo conforma. Sin embargo, lo apolíneo, en toda su ilusión nos es necesario para poder soportar, comprender y operar en la realidad. Es así como ambos son igualmente necesarios, y complementarios, aun en continuo conflicto. Esta contraposición se sintetiza y resuelve en la tragedia, lugar en el que Apolo habla el lenguaje de Dioniso y Dioniso el de Apolo, en el que música y personajes individuales se fusionan para representar lo trágico de la existencia, dando lugar a una catarsis en el público ya que ven representado en el teatro la tensión constante que cada individuo siente en su día a día.

3.1.1.2. Antígona como expresión de la tensión dialéctica entre la política y la justicia individual

Siguiendo la metodología de Lipman, en esta propuesta partiremos del uso metodológico del relato para acercarnos, a través de él, a distintos problemas y dilemas morales y filosóficos. En este caso, tomaremos como base la obra de *Antígona* a partir de la cual

trataremos de acercar al aula los dilemas morales que ya preocupaban a los griegos en su época.

Tras una adecuada lectura de la obra *Antígona* de Sófocles, y hacer un repaso de las ideas más destacadas de los grandes autores clásicos al respecto de la tragedia como género literario y filosófico, nuestra propuesta didáctica es la de plantearnos en profundidad las dicotomías que nos muestra la obra y las tensiones que surgen entre política y justicia. A su vez, y aparte de entrar en el análisis de las cuestiones más trascendentales en relación con la justicia, podemos traer la obra a la actualidad, asemejando sucesos de la obra con hechos más actuales que inviten a la reflexión.

Antígona no es sino el mito, la imagen, de aquella persona que opone su propia conciencia a la opresión del poder político. Esta antigua obra de Sófocles que por miles de años ha permanecido en la cultura occidental se reforzó aún más si cabe en el siglo XX tras el auge de los movimientos extremistas y los distintos totalitarismos. En estos movimientos vemos como el triunfo de una voluntad subjetiva que logra imponerse como la verdad universal de una justicia objetiva que acaba mitificándose, termina por erradicar totalmente a su opuesto, la política, terminando en un extremismo capaz de llevar a la muerte a millones de personas. Incluso podemos hacer distintas lecturas modernas de las formas de opresión a las que Antígona se ve sometida: por un lado, desde los postulados feministas podemos ver a Antígona como una mujer rebelde, que no cede ante unas leyes que rigen según los edictos masculinos de una tradición patriarcal. En esta obra, Antígona es capaz de rebelarse contra su padre e imponer su voluntad a los frutos de una guerra causada por los dos únicos gobernantes posibles dentro de su linaje, sus hermanos, quedando, tanto ella como su hermana, excluidas del privilegio del gobierno. Por otro lado, podemos analizar la opresión que sufre la joven de una manera más transversal, como el juicio liberado de las viejas tradiciones que afirma su voluntad de poder por encima de cuantas normas leyes dicte la sociedad, obrando de forma autónoma y transformando la realidad en un gesto de rebeldía independientemente de las consecuencias que este acarree. De estas dos visiones particulares de la historia de Sófocles podemos extraer una visión común: la de una persona que se opone particularmente a la historia preestablecida y se erige en contra de unas normas y tradiciones previas, haciendo prevalecer su juicio individual y su ideal de justicia por encima de las normas establecidas.

Pero no solo la historia de Antígona se presta a diversas interpretaciones que recrean paralelismos con nuestra historia presente, también lo hacen las acciones de Creonte. Polinices, como traidor a la patria, es condenado por Creonte a no ser enterrado, condenándolo a vagar como alma en pena por toda la eternidad al no concedérsele un entierro digno. Este castigo, podríamos entenderlo de una forma dual, desde una perspectiva tanto religiosa como materialista. Desde el punto de vista más religioso y explícito, Creonte se impone al juicio de los dioses, no permitiendo que este sea juzgado por ellos y condenándolo y privándolo de un juicio superior, justo y divino. La voluntad de un hombre se impone de este modo a la de los dioses, pero quizá podamos encontrar una explicación menos mítica y más terrenal para este hecho, quizá la misma que llevó a Barack Obama a arrojar el cadáver de Osama Bin Laden al fondo del océano en una zona indeterminada (BONAZZI, 2021, p. 34-40). Ni a Obama ni a Creonte les interesa que los partidarios opuestos conviertan en mártires a estos sujetos, y una de las formas de evitar que esto suceda, es arrebatarles un símbolo, un lugar de culto en el que reunirse y reivindicar a dirigentes pasados, o evitar lugares de peregrinación. A veces, un hombre muerto es incluso más peligroso que cuando estaba vivo. Pero si tenemos en cuenta que tanto Bin Laden como seguramente el ficticio Polinices eran personas creyentes ¿podemos considerar justa o moral la decisión de los gobernantes? Desde luego, las respuestas podrán variar mucho dependiendo del paradigma desde el que nos situemos o las creencias religiosas que asumamos, y es que este conflicto materializa otra de las tensiones dialécticas que se han dado a lo largo de toda la historia de las civilizaciones e imperios: política y religión, que vendrá a ser sustituida con el avance del racionalismo por política y justicia.

Pero Antígona rehúsa aceptar esta sentencia política que Creonte impone por medio de su voluntad, ya que, para ella, la verdadera Justicia se haya por encima de las leyes de los hombres y pertenece solo a los dioses. ¿Existe realmente una Justicia divina o superior y las leyes son el intento humano de recrear la justicia última en la tierra? ¿o por el contrario no existe una justicia superior, pero sí que existe una justicia común a la que podemos llamar moral y en torno a la que intentamos articular las leyes y el derecho por medio de la política? ¿Está justificada la imposición de la moral religiosa por encima de las leyes de la *polis*? Actualmente hay estados que fundamentan su estructura ejecutiva y judicial entorno a una religión oficial, y el estado se articula en torno al dogma religioso. De este mismo modo podríamos interpretar a Antígona como una persona que renuncia a aceptar

una sociedad que se vuelve en contra de los valores de su propia religión, lo que nos lleva a ciertas preguntas: ¿Nos resulta ética este modo de regular la sociedad? ¿Cómo se conjugaría este modelo de estado en un ámbito de pluralidad religiosa? ¿Quién interpretará cual es la manera correcta de dirigir la ciudad con respecto al código religioso?

3.1.1.3. Creonte y el conflicto de la razón práctica y su articulación en la política

Por otro lado, nos encontramos la figura de Creonte, el político implacable que trata de construir una sociedad articulada justamente en forma de leyes positivas que logren una convivencia adecuada entre los distintos individuos. La concepción de Creonte de la dialéctica justicia-política podríamos sintetizarla en la siguiente tesis: la única manera de concebir una ciudad justa es la de crear una ciudad donde se pueda convivir por medio de la instauración de normas positivas iguales para todos, que se traducen en la política de un gobernante férreo. El filósofo Hans Kelsen nos daría una visión muy parecida a la de Creonte que expresa muy bien en su “lección magistral de despedida” de 1952 que impartió bajo el título “¿Qué es la justicia?”. En esta lección materialista de la justicia se opone a toda concepción espiritual de la misma, estableciendo esta como la síntesis de las elecciones compartidas que fundamentan la base de la moral de un conjunto de individuos y posibilitan la convivencia de estos en sociedad. Para Kelsen, la justicia no puede ser de ninguna manera la imposición sobre la sociedad de algo superior a ella, ya que esto lleva a pensamientos dogmáticos amparados en la búsqueda de la realización práctica de una verdad absoluta o revelada, y esto, es lo que ha conducido a los pueblos de Europa a la Segunda Guerra Mundial. A lo largo de la historia, los pueblos han buscado verdades absolutas, ideales de justicia que marquen un camino claro a seguir, una moral verdadera que los eleve como “los buenos” o “los justos”, pero tras conocer las atrocidades a las que esos planteamientos han llevado, hemos de abandonar dichos modelos de conducta. Es por ello que, tanto para Kelsen como para Creonte, no debemos buscar “la justicia” ya que tal cosa no existe. Es por ello que, al no existir la justicia, no podemos buscarla y hemos de crear un espacio común de actuación que vendrá a ser materializado en forma de instituciones, tanto políticas como judiciales, que no obran siguiendo un dogma y una idea de justicia absoluta, sino que basándose en una acción práctica crean acciones justas mediante la aplicación ciega de unas normas comunes. Por eso, la justicia es ciega, y el rey se desdobra del tío, que, mientras llora por la condena de su sobrina, el rey condena

firmemente ya que ostenta la misma condición de ciudadana que el resto de los hombres libres de la *polis*. El en principio aparente villano implacable de la obra se nos dibuja ahora como un justo gobernador que se ve abocado a un final trágico como familiar, obrando conforme a la lógica del imperativo categórico kantiano. Incluso cuando ya sepultada Antígona Creonte decide levantarla la pena, no es por el cariño que le procesa a su hija, sino por el bien, una vez más de la *polis* al oír el consejo del viejo Tiresias quien prevé grandes calamidades que se avecinan sobre la ciudad a consecuencia de los actos del rey. No es por su hija, sino por “el bien común” por lo que Creonte decide levantar la pena a Antígona, aunque sea demasiado tarde. De esta manera, Sófocles nos enseña una curiosa paradoja, ya que Creonte, acaba transformándose en un gobernante autoritario, que en busca del bien de la ciudad termina por destruirla. La afrenta pública de su hija a su autoridad como rey vulnera su legitimidad a ojos del resto de la ciudad, por lo que se ve abocado a tratarla con imparcialidad. De este modo asistimos a una segunda curiosa paradoja, y es que mientras que Antígona en un principio obra siguiendo unos ideales de justicia universales, estos se transforman en un acto individual de desobediencia, mientras que Creonte, dictando una norma nacida de su única persona para una circunstancia única e individual, acaba teniéndola que imponer de manera universal por la fuerza a todos los sujetos de la *polis* sin poder hacer excepciones. La universalidad del concepto de justicia de Antígona se vuelve particular, y la positivación de la norma particular de Creonte se vuelve universal una vez ambas son llevadas a la práctica en una transfiguración que agradecería mucho al estudioso de estos procesos, Friedrich Nietzsche. Las preguntas que a este respecto nos quedan en el aire son: ¿Siempre se ha de imponer la política por medio de la fuerza militar o del monopolio legítimo de la violencia? ¿Se puede evitar que así sea? ¿Qué es más importante, actuar como sujeto individual (padre) o como sujeto político (gobernador)?

3.1.1.4. El conflicto trágico de los valores

Sin duda, el conflicto que surge entre Antígona y Creonte es un conflicto de hondo calado filosófico y político, y es al que múltiples veces nos enfrentaremos en nuestras vidas: el conflicto de los valores. La democracia se fundamenta en la creación de una sociedad de hombres libres que son libres de vivir según sus propios valores y de expresarlos con libertad, pero el problema que surge tanto en las democracias como en la *polis* de Creonte es que los valores son múltiples, y estos confrontan entre sí, siendo incompatibles unos con otros. ¿Cómo articulamos el concepto individual de Justicia que permite a cada

persona vivir libremente según sus valores y los límites políticos que establecen las normas de juego para una convivencia adecuada? Los valores, según Carl Schmitt no valen nada si no se imponen, es decir, si no se positivizan y se hacen materiales a través de una praxis material en el mundo, misma crítica que hace Marx a los derechos puramente formales que la burguesía concede a la clase trabajadora. Estos derechos no sirven de nada si simplemente se garantizan formalmente y no se realizan materialmente por lo que deben “hacerse valer” de manera constante y actualizada a las circunstancias materiales de cada momento histórico para no disolverse en meras apariencias formales.

Por supuesto, la puesta en práctica de estos valores dará lugar a confrontaciones a veces insalvables, y en conceptos tan primitivos y fundamentales que impregnan todo el sistema de valores y planteamiento vital de cada uno de los ciudadanos que constituyen una sociedad como es el concepto de libertad. A lo largo de la historia han existido muchas definiciones de este concepto, pero ninguno de tal calado y análisis dicotómico como el que nos ofrece Isaiah Berlin: los de libertad negativa y libertad positiva que están en continua pugna en los ámbitos políticos y económicos.

- El concepto de libertad negativa toma su base en la posibilidad de realización de una acción por un sujeto sin que exista ningún tipo de coerción por parte de terceros, esto es, la ausencia de restricciones que tiene o no tiene alguien para llevar a cabo una acción. Este tipo de libertad se configura en la política concibiendo un estado que ha de intervenir lo menos posible en la vida de las personas, solo lo necesario para no permitir que otras personas impidan realizar a cada sujeto individual las acciones que considere oportunas. En este sentido, no se prohibirán acciones que se consideren perniciosas para el conjunto de la sociedad, sino que simplemente se desaconsejará su uso (por ejemplo, en vez de prohibir el uso de drogas, disuadirá de su uso por medio de su encarecimiento o campañas concienciadoras). Así mismo, en el ámbito económico se apoyará en las tesis cercanas al liberalismo de libre mercado de Adam Smith, no interviniendo en la economía sino para garantizar la libre competencia, y dejando que sea el propio mercado el que regule sus precios.
- Por otro lado, el concepto de libertad positiva se articula como libertad “para”, en contraposición a la libertad “de” a la que hace alusión el concepto negativo. Si para la libertad negativa lo que importa es que no haya nada externo que se oponga a nuestra acción, para la libertad positiva lo importante es que el sujeto tenga la

verdadera capacidad efectiva de llevar a cabo la acción. Para este concepto de libertad, de nada sirve tener, por ejemplo, garantizado el derecho a una vivienda digna si no se generan las condiciones materiales necesarias (alquileres justos, trabajo digno...) para hacer efectivo este derecho que de otra manera quedaría reflejado solo de manera formal. En el ámbito político, la libertad positiva defenderá un estado con más capacidad de intervención en la vida de los individuos para generar unas condiciones de existencia que hagan efectivos cada uno de los derechos de los que puede llegar a disfrutar un ciudadano. En el económico, el estado podrá regular los precios, como el de los alquileres, y fijar salarios mínimos o máximos para garantizar estos derechos

Estas concepciones de libertad dan lugar a distintas políticas que pueden parecer más o menos justas en función de cada sujeto y de a qué demos más valor o sentido, se fundamentan en la tensión dialéctica que subyace en toda acción política: el conflicto libertad-seguridad. Este conflicto irresoluble entre libertad y seguridad se nutre aquí de los extremos a los que puede llegar cada una de las concepciones de libertad, y de sus beneficios. El estado que se fundamente en la libertad negativa puede llegar a ser un estado en el que se explote a los trabajadores y los oligopolios económicos acaben creando una clase trabajadora muy empobrecida, pero se garantiza por encima de todo un estado de libertades individuales en el que, por ejemplo, siempre podrás expresarte como desees. Por otro lado, el estado que se fundamenta en la libertad positiva corre el riesgo de transformarse en un estado altamente autoritario al propasarse en su intervención económica y social mientras trata de generar las condiciones adecuadas para los ciudadanos. Este estado, prima ante todo la seguridad de los derechos de los ciudadanos, pero la línea que separa la protección de la opresión puede llegar a ser muy difusa en ciertos momentos. Al igual que en el caso de Antígona y Creonte, esto da lugar a una situación trágica, en el que sin que haya afrentas personales directas entre dos personas, sus sistemas de valores los aboca a una confrontación de la que no pueden escapar.

Tanto en el caso de las distintas políticas, visiones económicas, visiones de la libertad y distintos valores como en el caso de Antígona y Creonte nos vemos obligados a reconocer que ambos tienen razón y a la vez se equivocan. Todas estas posturas expresan puntos de vista legítimos que pueden llegar a degenerar en diversas realidades distópicas o fundamentalismos igualmente perniciosos que se vuelvan en contra de los principios que en un primer momento defendían.

3.1.1.5. Programación del Bloque

El bloque didáctico se subdividirá en 5 apartados para facilitar una correcta introducción del tema y que este sea comprendido en profundidad por los alumnos.

El primero será el correspondiente a la introducción del tema, en el que se presentarán los contenidos principales a tratar, así como el hilo conductor de los mismos, la obra de Antígona. Este bloque se compondrá de dos métodos didácticos simultáneos, ya que por un lado se impartirá a modo de clase magistral o instrucción directa por parte del profesor, presentando las distinciones fundamentales antes señaladas entre los distintos conceptos de ética, y por otro lado se encomendará a cada alumno la lectura de la obra *Antígona* de Sófocles para que posteriormente puedan tener un conocimiento profundo del tema a tratar y los debates que puedan surgir en las sesiones de los apartados posteriores sean más enriquecedoras. Hemos de señalar aquí, que si esta dinámica quisiera adaptarse a cursos menores podría sustituirse la lectura individual por un video explicativo de Antígona de la plataforma YouTube que sintetiza y relata de forma simple pero eficaz la obra y que dura menos de 15 minutos una vez hayamos acabado de introducir los conceptos fundamentales del tema. Este apartado se estima que tenga una duración aproximada de dos sesiones, indicando dos semanas antes del inicio de este a los alumnos para que fecha orientativamente han de haber concluido con la lectura propuesta. Dependiendo del nivel de participación del grupo y del cumplimiento de los plazos de la programación se puede abrir el método didáctico hacia una clase dialógica para comentar los distintos conceptos de lo que los alumnos entienden por “obrar éticamente”

El segundo apartado será el relativo a la aproximación a la tragedia desde la filosofía. Previendo que algunos alumnos no se habrán terminado de leer el libro, este apartado que pretende servir de puente entre las asignaturas de ética pertenecientes a la eso y las asignaturas más centradas en la historia de la filosofía que se imparten en Bachillerato permitirá dar unos días de margen para que todos los alumnos concluyan con la lectura de la obra. Durante la duración de este apartado que se estima en 2 o tres clases, se esbozarán los pensamientos fundamentales de varios autores clásicos y su relación con la estética y en concreto con la tragedia. En este apartado, dependiendo de la receptividad de los alumnos podemos ampliar, reducir o modificar los autores que en el aparecen, adaptándonos al nivel y las preferencias de los alumnos para mejorar la experiencia educativa. Al igual que en el apartado primero, este será conducido por medio de clases magistrales.

Una vez todos los alumnos hayan leído la obra, podremos pasar al punto 3 de esta propuesta didáctica, que es la de analizar el personaje de Antígona y sus acciones en la obra, en la que primarán los conceptos de justicia universal y de actuación autónoma. En este punto, y gracias a la lectura individual de la obra y de los conceptos adquiridos en las sesiones previas, los alumnos estarán en posición de participar y debatir en clase, por lo que las sesiones que dediquemos a este apartado tomarán su base en el método dialógico. Mediante este método didáctico trataremos de guiar a los alumnos hacia los temas fundamentales y en conflicto de la obra, dejando que sean ellos mismos los que lleguen a las preguntas fundamentales, y si no es así, ofreciéndoselas nosotros mismos con la posibilidad de que hacia el final de cada sesión se dé lugar a un pequeño debate entre los propios alumnos si se encuentran posiciones enfrentadas, quedando el docente en este caso como moderador del mismo. Las preguntas que hemos ido proponiendo en la presentación de los contenidos de este apartado serán un buen recurso para presentarle a los alumnos en caso de que los debates no surjan entre ellos de manera espontánea.

El bloque cuatro se impartirá del mismo modo que el bloque tres, pero centrándonos en la figura de Creonte en lugar de la de Antígona, y en el valor de la política como punto común de encuentro entre las distintas aspiraciones individuales de justicia. Del mismo modo se impartirá mediante el método dialógico combinado con debates que surjan entre los alumnos. Tanto el apartado 3 como el 4 tendrán una duración aproximada de dos sesiones cada uno.

En el último apartado, el dedicado a los conflictos de los valores éticos dentro de una sociedad, podremos adaptarnos a la clase según la experiencia que hayamos tenido en los bloques anteriores. En el caso menos deseable de que los alumnos no hayan participado lo suficiente en las clases dialógicas y los debates, nos veremos obligados a presentar los contenidos mediante clases magistrales, tratando de seguir fomentando a su vez el método dialógico buscando dilemas éticos que se puedan relacionar con el contenido curricular pero más cercanos a su idiosincrasia (Por ejemplo el debate entre las nociones individuales de justicia y las obligaciones a las que nos adhieren nuestros derechos políticos como lo son pagar impuestos que se puso de manifiesto en el caso de los youtubers Españoles que fueron a residir en Andorra en Febrero de 2021). En el caso más previsible y deseable de que la participación y los debates hayan fluido de manera adecuada en el aula, podemos proponer un método didáctico más autónomo y que involucre más a los alumnos que el de la clase magistral, y este es el aprendizaje basado

en proyectos. Dando un fin de semana y una sesión en la que introduciremos los distintos conceptos de libertad explicados en la exposición de contenidos del tema mediante una metodología mixta dialógica y magistral, propondremos una exposición en grupo, dividiendo la clase en 4 grupos a los que se les asignará 10 minutos para cada intervención en la que podrán hacer uso de TIC, representaciones teatrales, o exposiciones tradicionales para mostrar el conflicto que existe entre la justicia y la política. A su vez, también podrán centrarse en la exposición en la visión o interpretación que los autores clásicos expuestos en el segundo apartado harían de los conflictos tratados. Para esta exposición podrán hacer uso de todos los elementos tratados hasta el momento, pudiendo centrarse en la obra tratada, en los temas de debate que hayan podido surgir durante las sesiones, tratar este conflicto en temas de actualidad, o innovar y representarlo teatralmente. Este último apartado será realizado mediante la metodología de “Flipped classroom” junto con el aprendizaje cooperativo y basado en proyectos, que será una de las piezas clave de la posterior evaluación.

3.1.1.6. Evaluación

La evaluación de este bloque se compondrá de tres apartados diferentes, en el que el primero será la participación activa en los debates o contribuciones a la clase que hagan cada uno de los alumnos, siendo un 20% de la nota de este bloque. Para la justificación de esta nota el docente tomará nota de la cantidad de veces que interviene a lo largo del transcurso de las sesiones cada alumno, dando a cada uno un 5% de la calificación total hasta un máximo de 15%, es decir, 3 intervenciones, y añadiendo un 5% más si en alguna de ellas la contribución es especialmente interesante o significativa. En el caso de que se haya implementado la exposición en el último apartado del bloque esta contará un 30% de la nota final siguiendo la siguiente rúbrica:

- 0%-10%: No se evidencia esfuerzo suficiente, o no se hace referencia a ninguna de las ideas tratadas y expuestas durante las clases.
- 10%-20%: Se realiza una exposición adecuada del conflicto de valores tratado durante el bloque de contenidos
- 20%-30%: Además de lo anterior, se expresan con mucha claridad las ideas tratadas y/o la exposición incorpora elementos innovadores y acordes a la temática tratada.

En caso de que se considere que no es apropiado llevar a cabo esta metodología, la última parte de la evaluación pasará a tener el peso del 80% de la nota, mientras que, si sí que se ha llevado a cabo, representará el 50% de la nota. Esta última parte de la evaluación será un escrito de reflexión de aproximadamente dos páginas en el que ejerzan un razonamiento crítico de las ideas tratadas durante la duración del bloque, pudiendo centrarse tanto en la obra como en las ideas teóricas y su correlación con hechos pragmáticos o en reflexiones originales que les susciten estos temas. Esta redacción se evaluará tomando en cuenta la siguiente rúbrica:

- 0-4: No se evidencia esfuerzo suficiente, o no se hace referencia a ninguna de las ideas durante el bloque
- 5-7: Se expone de manera crítica una reflexión en relación a los conflictos tratados en el bloque
- 7-9: Además de lo anterior, se evidencia una especial incisión en uno de las ideas centrales tratadas a lo largo del bloque
- 9-10: Además de lo anterior, resalta por su originalidad, esfuerzo o claridad en la reflexión

3.1.2 La caricatura como complemento en el aprendizaje filosófico

En esta propuesta de investigación docente trataremos de proponer una hipótesis de investigación para mejorar el aprendizaje de los alumnos en la asignatura de Valores Éticos en 4º de la ESO, aunque bien podrá ser aplicable a otros momentos de la etapa educativa, e incluso a otras asignaturas. La tesis que sostendremos es que el humor puede ser un complemento eficaz para aumentar el aprendizaje y la atención de los alumnos, y todo ello contribuir a una mejor comprensión de los autores y las ideas abstractas que la Filosofía plantea.

El nombre central de esta propuesta no es una elección al azar, pues si bien podría pensarse que el hilo conductor del trabajo es el papel del humor en la acción docente, me parece que humor carece de las connotaciones educativas que sí puede llegar a tener la palabra caricatura. El humor es una característica de la caricatura, que consiste en usar el humor para hacer resaltar una característica concreta de una idea persona u objeto, sin perder la visión global que hace que el objeto de la caricatura siga siendo reconocible tras su transformación humorística. Dicho de otro modo, toda caricatura es humor, pero no

todo humor es caricatura, y si la caricatura hacer referencia a los contenidos curriculares de la asignatura, la caricatura será siempre didáctica, cosa que no siempre sucedería con el humor.

La RAE nos da dos acepciones para la palabra caricatura, ambas de ellas interesantes para el trabajo que proponemos, a saber:

1. 1.

Retrato en el que, con intención crítica o humorística, se deforman en exceso los rasgos característicos de una persona.

"cada día publican una de sus caricaturas en el periódico"

2. 2.

Escrito en el que se ridiculiza una situación, un ambiente o a una persona.

Los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que se evaluarán en la siguiente actividad en relación con el contenido curricular de la asignatura pueden ser consultados en la siguiente tabla de elaboración propia:

Tabla 5

Tabla de contenidos curriculares de la intervención "Filosofía y humor" (elaboración propia)

Curso y asignatura al que va dirigido	4º de la ESO
---------------------------------------	--------------

Contenidos	En esta intervención los contenidos tratados pueden ser muy variados, en este caso elegimos los del bloque 6 de 4º de la ESO por la novedad de los temas que plantea:
------------	---

	<p>El progreso. Los problemas éticos que plantean la ciencia y la técnica: La cuestión de la bioética. La experimentación con animales. El progreso de la robótica. El control de la información. Concepto de deontología: Necesidad de una orientación ética en los avances científicos. La deontología en el desempeño de cualquier actividad profesional.</p>
Criterios de evaluación	<p>Se utiliza el humor para evidenciar alguno de los pensamientos del autor, tema a tratar o su contexto histórico. Evidenciar una especial incisión en uno de los aspectos centrales de la teoría del autor o tema desarrollado.</p>
Estándares de aprendizaje evaluables	<p>Se utiliza el humor para evidenciar alguno de los pensamientos del autor, tema a tratar o su contexto histórico. Evidenciar una especial incisión en uno de los aspectos centrales de la teoría del autor o tema desarrollado.</p>
Elementos transversales y pedagógicos de la ESO con los que está relacionada la intervención	<p>Artículo 8.1: La metodología didáctica será fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo del alumnado, así como el logro de los objetivos y competencias correspondientes.</p>

Artículo 8.5: La integración y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación se promoverá como recurso metodológico eficaz para llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje.

Bloque de competencias del BOCYL en el que se basa la actividad

Asignatura de Valores Éticos: Bloque 6. Los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología

3.1.2.1. El humor como herramienta de aprendizaje

Como base para este trabajo tomamos además dos artículos referentes al uso del humor y la caricatura para aumentar las capacidades de comprensión y atención en el aula, cuyos previos estudios resultan bastante motivadores. El primero de ellos es el estudio de la *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* en su artículo “Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente” de los autores Eduardo Jáuregui Narváez y Jesús Damián Fernández Solís. Este artículo trata de responder a las preguntas principales y más generales a cerca de la relación entre humor y desempeño docente, como son el lugar que ocupa la risa en el aula (o si acaso lo merece), cómo afecta el humor al proceso de aprendizaje y cuál es el valor pedagógico del humor. La respuesta de parte de los estudiosos del humor y anteriores experimentos nos dice que este sirve para mejorar la relación estudiante-profesor, además de ser clave para la reducción de la ansiedad, desdramatizar situaciones tensas o aligerar conflictos o estimular la creatividad y la memoria. Pero antes de todo nos encontramos con un problema de definición al acercarnos a este tipo de cuestiones: ¿Qué es el humor? El humor, en este artículo, aparece definido como cualquier estímulo potencial de la risa (SOLÍS & FERNÁNDEZ, 2009, p. 204) dado que todos los tipos de humor posibles, incluso los de mal gusto como puede ser el humor negro o las acciones graciosas resultado de equivocaciones o torpezas

también se subsumen bajo el mismo área de investigación para los estudiosos del humor, y en todo caso, las categorías para los distintos tipos de humor no se presentan claras y distintas por lo que una diferenciación o sesgo sería difícil de valorar a la hora de realizar estudios prácticos. Aunque el propio humor y que clase de mecanismos lo activan sea aún uno de los misterios de la psicología humana, de manera intuitiva conocemos lo que es el humor en sentido amplio, por lo que consideraremos humor aquello que acontece cuando alguien se ríe.

El humor y en especial el juego, están íntimamente ligados al aprendizaje y la infancia de la mayoría de los mamíferos. Tanto etólogos como psicólogos han realizado múltiples estudios a cerca de los mecanismos que aporta el juego y la relevancia que tiene en el aprendizaje y desarrollo de conductas, dando lugar a un entorno seguro en el que poner en práctica las habilidades y conocimientos de las que dependerán su vida como individuo adulto (MARTIN, 2008). Un ejemplo de esto lo podemos encontrar en los juegos de persecución como es el clásico “pilla-pilla” que no solo es practicado por los humanos, sino de forma espontánea tanto por mamíferos herbívoros (cebras, ciervos...) como carnívoros (lobos, hienas...) y que permiten a los individuos jóvenes aprender los rudimentos de la caza en la persecución, o entrenar la huida ante un depredador.

Más específicamente en el territorio de lo humano, la risa ocupa un papel singular, ya que los bebés ríen antes incluso de poder hablar o tener la suficiente habilidad psicomotriz como para poner en práctica los juegos antes mencionados. Este mecanismo de la risa parece estar íntimamente ligado con la transgresión de la norma social, que aparece de manera intuitiva antes incluso de que estas categorías o si quiera el lenguaje se hayan terminado de conformar en individuos de pocos meses de vida. Tanto es así, que los bebés reconocen acciones como propias de los adultos (conversar, operar en el mundo) y otras como no propias de adultos (andar a gatas o usar un chupete) y cuando un adulto realiza una de estas acciones de las que en teoría no deberían formar parte de su repertorio, los bebés ríen. Podemos entender aquí que uno de los mecanismos que hacen emerger el humor y la risa, es la transgresión de la norma social, o la equivocación sin consecuencias nefastas, ya que, en fases posteriores de su desarrollo, la risa vendrá muy ligada a “hacer las cosas mal a propósito” (SOLÍS & FERNÁNDEZ, 2009, p. 207) incorporando el razonamiento deductivo a través del ensayo error, jugando y reconociendo el error como parte positiva para el propio aprendizaje.

Podemos concluir que tanto humor como aprendizaje se hayan íntimamente ligados, siendo el humor una herramienta heredada evolutivamente para aumentar la capacidad de aprendizaje de los individuos en sus etapas tempranas de desarrollo como apunta la teoría de Barbara Fredrickson (FREDERICKSON B, 2000) en la que su tesis principal se basa en la incompatibilidad de los sentimientos positivos con respecto a los negativos. Si por medio del humor desdramatizamos situaciones de error, y debido a la incompatibilidad de lo positivo con lo negativo generamos un ambiente de aprendizaje, el error deja de ser un fallo que nos lastra para convertirse en una experiencia enriquecedora que resulta igual o más satisfactoria que el acierto. Esto permite que el humor se clave para “construir y ampliar recursos”.

A nivel biológico, el humor y la risa presentan un sistema de recompensas a corto plazo que por medio de la activación del sistema mesolímbico dopaminérgico libera, entre otros neurotransmisores, dopamina, dando lugar a una sensación de placer generalizada similar a la obtenida en ocasiones especiales como un cumpleaños o cuando logramos una recompensa difícil de obtener. La ventaja que la risa tiene con respecto al resto de acciones que la liberan es simple: la facilidad y economía de su obtención. Por tanto, el humor es la forma más sencilla y espontánea de lograr una sensación generalizada de bien estar en una persona a corto plazo, habiéndose observado en distintos experimentos un mejor desempeño en tareas repetitivas y mayor disminución de la ansiedad (MARTIN, 2008).

Estas características y estudios realizados parecen indicar que el humor puede ser un gran aliado para paliar los problemas derivados del mundo de la enseñanza, ya que el aula es un terreno de desafíos tanto para profesores como para alumnos, lo cual puede dar lugar a consecuencias no deseadas como el abandono prematuro de los estudios, fracasos, o que la docencia se transforme en un foco de emociones negativas y frustraciones haciendo más complejo el desarrollo docente. Estos hechos son importantes, sobre todo si consideramos que los profesionales de la docencia son uno de los colectivos en los que más incide la depresión y el síndrome del *burnout*, y que posiblemente el adelanto en la aparición de la edad media de la depresión hasta la adolescencia temprana, posiblemente esté relacionada con el aumento de la exigencia y el estrés del sistema educativo.

Una clase en la que la risa sea algo común sin duda generará un clima de convivencia más agradable, aumentando la atención de los alumnos, disminuyendo su estrés, y haciendo más agradable la labor del docente, pero no todos los tipos de humor o risa se presentan

adecuados para el aula. El humor suele ser a su vez uno de los principales protagonistas en las situaciones de acoso escolar, pero este tipo de humor, en lugar de ser didáctico, es un humor hiriente y agresivo, por lo que no todo humor resulta aceptable en un entorno educativo.

Rod Martin (MARTIN, 2008) realiza una taxonomía del humor, diferenciándolo en cuatro tipos por medio de dos ejes: el de positividad-negatividad y el de interno-externo, dando lugar así a la siguiente clasificación de humores:

- Humor afiliativo: Es el tipo de humor que se realiza con la intención de hacer reír a otros, desdramatizando situaciones y generando un ambiente agradable que reduzca las distancias interpersonales.
- Humor autoafirmante: este tipo de humor se centra en la gestión emocional del propio individuo, usándolo como herramienta para afrontar adversidades desde un punto de vista desenfadado. Este tipo de humor está muy ligado con la alta autoestima y el bienestar mental.
- Humor agresivo: es el humor que busca a otro sujeto como foco de sus bromas, enfocándose en ridiculizarlo y satirizar a costa de otra persona, sin importar el daño que esta pueda recibir en el proceso.
- Humor autodestructivo: consiste en dar una imagen exageradamente deteriorada de uno mismo, enfocándose en tu propia persona como blanco del humor agresivo para tratar de “caer bien” a otras personas. Este tipo de humor está relacionado con personas propensas a la depresión y la ansiedad y un grado bajo de autoestima.

Hay una gran cantidad de evidencias en estudios psicológicos y sociológicos que ponen de manifiesto la importancia del humor autoafirmante y del humor afiliativo como mecanismos para aumentar la socialización y la gestión emocional, revirtiendo todo ello en un mejor desarrollo físico y mental del individuo y un detrimento de los trastornos psicopatológicos.

Cuando procedemos a buscar las mejores metodologías educativas o los casos que mejores resultados reportan, solemos encontrar en todos los estudios una característica

común, la eficacia comunicativa y la cercanía profesor-alumno. Esta situación idílica de eficacia y cercanía comunicativa no siempre es fácil de alcanzar en contextos educativos debido a la masificación de las clases, la presión curricular y la relación dialéctica profesor-alumno, por lo que nuevamente el humor puede presentarse aquí como una útil herramienta. El humor tiene un gran poder como desdramatizador de situaciones violentas y ayuda a romper la barrera dialéctica que separa a profesor y alumno, si bien hay que tener cuidado como hemos mencionado anteriormente de que esta ruptura de la tensión dialéctica no acabe resultando en una transgresión de los límites de la confianza y la educación que hacen posible la labor docente. En lo relacionado con el aula, es importante señalar algo aparentemente paradójico: tanto en las mejores evaluaciones docentes como en aquellas en las que se reciben peores resultados, el humor suele ser el denominador común. Esta paradoja encuentra su explicación cuando vemos los motivos que reportan los alumnos a cerca del humor del profesor, en los que los profesores mejor valorados son aquellos que hacen uso del humor positivo (tanto autoafirmante como afiliativo) mientras que aquellos peor valorados son los que usan un humor más agresivo (el agresivo o el autodestructivo).

Pero incluso un uso adecuado del humor puede presentarse como un arma de doble filo, incluso para docentes experimentados, ya que, si bien potencia la eficacia comunicativa, e incluso sirve como mecanismo mnemotécnico, los elementos que queden fuera de la narrativa humorística se vuelven más difusos y se recuerdan peor (SOLÍS & FERNÁNDEZ, 2009, p. 211). Es por ello que los chistes o contenidos humorísticos han de ir siempre estrechamente ligados al núcleo conceptual de los contenidos curriculares de la asignatura y estar cuidadosamente planificados para que no se vuelvan en contra del propósito buscado, aumentar la comprensión del alumno. En este punto, se pueden aplicar tres técnicas; o bien optamos por realizar el contenido humorístico ligado al núcleo conceptual del contenido, otorgando a los alumnos una facilidad extra para recordar lo enseñado, o podemos usar el humor inmediatamente antes o después de contenidos clave. En estos dos últimos casos, el humor no tiene porqué ir tan ligado a los contenidos curriculares, sino que sirve como un punto de reencuentro si se utiliza justo antes, rompiendo con la monotonía de la clase y recogiendo la atención del alumnado para acto seguido pasar a explicar un punto clave exento de humor, o bien justo después de una explicación larga y tediosa para ayudar a relajar la mente de los alumnos momentáneamente y poder retomar después la lección con energías renovadas.

3.1.2.2. La elaboración de caricaturas como estrategia de aprendizaje

Basándonos en la investigación publicada en la revista *torreón universitario* bajo el título “Elaboración e interpretación de caricaturas como estrategia didáctica para el aprendizaje de la asignatura Filosofía en Educación Secundaria” podemos conocer puntos clave que servirán para vertebrar nuestra propuesta de investigación. En esta investigación desarrollada en el Colegio Público Esquipulas de Managua con estudiantes de 11° grado se trató de evidenciar si la reinterpretación humorística por parte de los alumnos de los contenidos de las asignaturas Filosofía en la Edad Media y Filosofía Latinoamericana redundaba en una mejor comprensión de los autores y dominio de los contenidos de este campo de la Educación Secundaria. Los resultados de la investigación fueron muy favorables ya que antes de la intervención los alumnos dominaban un 27% de los contenidos, ascendiendo a un 83% al terminar la intervención didáctica (PÉREZ, OROZCO, & DÍAZ, 2017, p. 21).

Para esta investigación se toman los paradigmas de la teoría sociocrítica que nosotros asumiremos también en nuestra propuesta didáctica. El objetivo que esta teoría se establece es que las personas tomen consciencia en profundidad del problema y todo contexto circundante al estudio, y mediante una reflexión activa y crítica solventar los problemas mediante decisiones pertinentes. (MARTINEZ GONZÁLEZ, 2007). Este paradigma sociocrítico consta de 4 fases para mejorar la praxis:

- Planificación: En la fase de planificación se plantea el problema, se realiza el diagnóstico y se formula la hipótesis
- Acción: La acción es meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente. De ella extraeremos los datos para una posterior interpretación y será medida cuidadosamente durante su implementación, dejando posibles alternativas para confrontar las diferentes vicisitudes que se presenten en la práctica. En este caso será el desarrollo y puesta en práctica de la intervención docente que más tarde detallaremos
- Observación: recogida de información durante y tras la puesta en acción. En este caso resulta conveniente la observación por parte de al menos una persona ajena al experimento.

- Reflexión: fase de cierre de ciclo que da paso a la elaboración del informe y a la crítica constructiva para la mejora de los resultados en caso necesario. Analizar los puntos positivos y negativos del experimento y acumular caricaturas diseñadas por los alumnos para mejorar las intervenciones humorísticas por parte del docente en próximos años.

En este experimento dividido en 7 sesiones (PÉREZ, OROZCO, & DÍAZ, 2017, p. 12-15), en la primera se hizo una evaluación de conocimientos del alumnado mediante el método SQA (qué Se, qué Quiero aprender, que Aprendí) obteniendo un 27%. Posteriormente, se dedicaron las siguientes 3 de estas sesiones a impartir los contenidos curriculares de las asignaturas. Tras estas sesiones se dedicó una 5ª a interpretar caricaturas relacionadas con los contenidos curriculares previamente seleccionadas, e interrelacionar ideas además de compartirlas en grupo. En la 6ª sesión los estudiantes elaboraron sus propias caricaturas en relación a los temas presentados, y en la 7ª se realizó una comprobación del dominio de los conocimientos por parte de los alumnos, aumentando de un 27% antes de la sesión 1 a un 83% en la sesión 7.

3.1.2.3. Propuesta de Investigación: la caricatura como herramienta docente

La investigación que vertebra esta propuesta basada en las investigaciones previas es la siguiente: ¿La incorporación del humor en las clases puede facilitar la comprensión de la asignatura a los alumnos?

En la asignatura de Filosofía las ventajas que podemos intuir a priori son varias. Por un lado, recuperar dos características fundamentales que la filosofía tenía en su origen griego, como son la retórica y la ironía, y que se han ido perdiendo con el auge del academicismo. La ironía y el humor surgen a menudo de la confrontación dialéctica, y suponen una herramienta muy útil para la desarticulación de sofismas y poner de manifiesto incongruencias o contradicciones de discursos ajenos o de la realidad misma. Estas han sido ampliamente trabajadas por escuelas como la de los cínicos o el propio Sócrates. A su vez, es innegable que, para usar el humor y el ingenio, no solo se ha de tener un buen dominio de los conceptos principales, sino que se ha de poner en marcha la capacidad artística y creativa del individuo, redundando esto en un aumento de las

competencias de los alumnos, y dando una alternativa al modelo memorístico imperante en el sistema educativo y que muchas veces es fruto de frustraciones y estancamientos.

Con esta propuesta, buscaremos desarrollar tanto la autonomía como la actitud crítica reflexiva y emprendedora por medio de la elaboración de caricaturas filosóficas que sinteticen el contenido teórico, aumentando la comprensión del mismo por parte del alumno. Al no ser un modelo basado en la asimilación pasiva de conceptos, sino en una reinterpretación de los contenidos curriculares bajo sus propias categorías promoviendo un aprendizaje activo, la atención y el desarrollo intelectual del alumno serán mayores de lo que se puede esperar en otros modelos más pasivos. Estos otros modelos restringen la capacidad creativa del alumno y no le dejan experimentar con conceptos nuevos, integrando las nuevas categorías a su propio mundo subjetivo, cosa que la caricatura y el humor si permiten, sacrificando algo de contenido académico para lograr una mayor flexibilización de los contenidos. Además, esta nueva forma de aprendizaje da pie a una rama de la filosofía que antes solo era tocada tangencialmente o directamente quedaba fuera de los contenidos impartidos en la asignatura como es la estética.

La metodología en la que basamos nuestra hipótesis de investigación toma como base tres modelos de aprendizaje:

1. El Design Thinking o Pensamiento de diseño: este modelo metodológico nace de mano de los diseñadores como un método para satisfacer las necesidades de clientes. La empatía y la efectividad para transmitir ideas poniéndose en el lugar del receptor. La innovación y la creatividad serán competencias fundamentales a desarrollar.
2. El Thinking Based Learning o Aprendizaje Basado en el Pensamiento: este modelo se basa en la necesidad de enseñar a los alumnos a operar con los conceptos adquiridos en el aula de manera autónoma, fomentando el pensamiento abstracto y las interrelaciones de ideas en oposición a un modelo totalmente memorístico. Lo que con esta metodología se trata de conseguir es que los alumnos comprendan las ideas centrales de lo explicado en lugar de repetir textos aprendidos.
3. Y por último la Flipped Classroom o clase invertida: consiste en que los alumnos tomen el papel del profesor, teniendo gran libertad para explicar sus ideas y expresarse mientras que el papel del profesor pasa a un segundo plano,

limitándose a hacer preguntas pertinentes y guiando al alumno para que desarrolle una explicación adecuada.

Las dinámicas que proponemos serán desarrolladas durante el total del año lectivo, teniendo mayor importancia en el final de cada trimestre. Como hemos visto, el humor se nos presenta como una herramienta muy adecuada para dirigir, ganar, o relajar la atención de los alumnos, por lo que, centrándonos en la asignatura de 2º de Bachiller Historia de la Filosofía procederemos a explicar un modo de implementar esta aproximación al humor desde el aula; si bien cabe resaltar que una de las ventajas de esta investigación es que será aplicable a otras asignaturas como Historia o Lengua y Literatura.

Por parte del docente será recomendable que tenga a su disposición varios chistes, viñetas o curiosidades a cerca de la vida de los filósofos que está explicando en cada momento, de modo que pueda usar ese recurso cuando el considere necesario. Para ello tenemos una amplia bibliografía que puede servirnos de apoyo entre las que creo conveniente destacar *Filosofía para bufones* de Pedro González Calero, *Platón y un ornitorrinco entran en un bar* de Thomas Cathcart y Daniel Klein, *o Los Simpson y la Filosofía* de William Irwin. Y para inspirar a los alumnos en sus futuras elaboraciones podemos servirnos de libros como el de Michael F. Patton y Kevin Cannon *Filosofía en viñetas*. Como hemos señalado anteriormente, las bromas que se realicen en clase tendrán que estar relacionadas con ideas centrales de los contenidos curriculares o servir como reglas mnemotécnicas para recordar estos. A continuación, expondremos unos ejemplos extraídos del libro *Filosofía para bufones* y como enlazarlos con los contenidos de la asignatura:

- Tales de Mileto (CALERO P. G., 2007, p. 11): cuando Tales cayó al fondo de un pozo por ir mirando a las estrellas, una esclava tracia lo vio y le preguntó, -¿Qué quieres ver en el cielo si no eres capaz de ver el suelo que pisas?

Esta anécdota puede servir como pie a la introducción de la asignatura, ya que se trata del primer filósofo monista, a la vez que presentar la caricatura clásica del filósofo despistado, preocupado por cuestiones trascendentales y poco enfocado en la praxis diaria. A su vez, podemos presentarla como regla mnemotécnica para recordar el principio en el que Tales basa su cosmogonía, el agua, ya que paradójicamente este cayó a un pozo.

- Diógenes el perro: de este filósofo podemos encontrar infinidad de historias y anécdotas, unas más y otras menos verosímiles, pero la que podemos destacar por encima de todas es la de su encuentro con Alejandro Magno. Cuando Diógenes le pregunta que va a hacer después de conquistar el mundo y Alejandro responde que descansar, podemos ver claramente la poca importancia que Diógenes da a los valores de la civilización y el progreso, y el uso que esta escuela hace de la sátira para criticar aquello que consideran banal. Tras esto, Diógenes se ríe de él, alegando que el ya esta descansando y sin necesidad de conquistar el mundo. Más tarde, cuando Alejandro, prendado de la peculiar sabiduría de este filósofo le pregunta que es lo que quiere, y Diógenes le responde que se aparte para poder disfrutar del sol vemos nuevamente la clara repulsa que los cínicos tienen por aquello que corrompe al resto de los hombres, las posesiones materiales, así como la incorruptibilidad de este personaje.
- Kant: para presentar a Kant y la diferencia entre las acciones análogas al deber y las realizadas por mor del deber implícitas en el imperativo categórico podemos acudir al poema que le dedica su alumno Schiller (CALERO P. G., 2007, p. 122):

*Con gusto ayudo a mis amigos,
Más que haya gusto no le gusta
Al gusano de mi conciencia
Y por eso se me disgusta.*

En este poema podemos ver como la máxima del imperativo categórico nos da lugar a situaciones complejas en que las acciones por mor del deber y análogas al deber nos resultan indistinguibles, incluso para el propio sujeto que las realiza. En la filosofía Kantiana, solo cuando la acción realizada por el sujeto va en contra de toda felicidad de este podemos ver claramente que una acción se realiza por mor del deber. A sí mismo, podemos servirnos de su estilo de vida para imaginar su filosofía, un sistema de pensamiento sistemático y cuadrulado, donde las categorías y el entendimiento mismo ocupan un papel capital. Tanto era así que se cuenta que los vecinos aprovechaban su paseo vespertino a las 5 de la tarde para poner en hora sus relojes.

Estos son solo algunos ejemplos que proponemos para orientar las clases, introducir a los filósofos, relajar la mente después de una intensa lección a cerca de alguno de ellos o captar la atención de los alumnos justo antes de introducir una idea clave de su pensamiento.

Hasta aquí el trabajo a realizar sería por parte del docente. A continuación, vamos a detallar en qué consistirá el trabajo a realizar por los alumnos durante el transcurso del curso: estos deberán realizar un trabajo de reinterpretación de los contenidos curriculares de la asignatura bajo su propio prisma y concepto humorístico, dando lugar, por medio del humor, a un punto de encuentro entre los diferentes prismas del mundo “profesor” y “alumno” en una vía de estímulo académico. Para no limitar la capacidad creativa de los alumnos hemos tratado de proponer 4 posibles vías de trabajo para estos, pero las posibilidades son múltiples y si el profesor lo estima conveniente podrían introducirse variaciones o nuevas formas de trabajo.

- Arte gráfico: ya sea mediante medios digitales o analógicos realizar algún tipo de viñeta, meme o dibujo como el anteriormente mencionado *Filosofía en viñetas* en el que se satirice represente o critique alguna idea o confrontación de ideas relacionadas con los contenidos curriculares
- Chiste: construir una relato o chiste corto relacionado con alguno de los autores o ideas principales de la asignatura
- Diálogo: construcción de un diálogo corto como los realizados por Berkeley o Platón en el que se debata una idea filosófica.
- Representación teatral: en grupos de hasta 3 personas una representación teatral en la que los alumnos expresen algunas de las contradicciones entre las distintas posturas filosóficas.

En esta creación de viñetas, arte gráfico, o representación teatral podremos ver como los propios alumnos con indicaciones del tutor ponen en funcionamiento la metodología del pensamiento de diseño, sacando a relucir su capacidad creativa. El aprendizaje basado en el pensamiento estará presente durante todo el transcurso de la actividad, pues para satirizar o construir algún tipo de humor no nos basta solo con memorizar el contenido de la asignatura, sino que se ha de pasar por una fase de interrelación de ideas y comprensión abstracta de las mismas para después volver a materializarlas en una nueva

expresión de estas. Por último, la clase invertida tendrá lugar en la última fase del proceso del alumnado, siendo esta la puesta en común e interrelación de sus creaciones con el contenido de la asignatura: Tras mostrar su creación a la clase, cada alumno tendrá un tiempo aproximado de 10 minutos o un cuarto de hora para exponer la idea o el autor en el que se ha basado para su creación humorística, así como las interrelaciones entre las ideas de dicho autor y su viñeta.

La labor del docente será realizada durante todo el periodo que dure el transcurso del año escolar, mientras que los alumnos deberán realizar una de estas tareas una vez por trimestre.

La evaluación de esta actividad se hará de acuerdo a la siguiente rúbrica, si bien antes tenemos que aclarar que el resultado final de la actividad no es lo que realmente nos importa de esta. Este complemento educativo tiene su valor en el proceso mismo y desarrollo de la actividad, haciendo que las clases sean más amenas y fáciles de seguir, así como estimular la capacidad creativa de los alumnos para desarrollar un pensamiento más autónomo y crítico. Esperamos que, durante la creación del contenido humorístico, estos alcancen una comprensión mayor del autor al que van a referir su trabajo, potenciando así la adquisición de la comprensión de contenidos abstractos, los cuales suelen presentar la mayor dificultad para los alumnos en esta etapa educativa, así como paliar los efectos del estrés y la desmotivación en el aula.

- 0-4: No se evidencia esfuerzo suficiente, o no se hace referencia a ninguna de las ideas o contextos históricos de los autores
- 5-7: Se utiliza el humor para evidenciar alguno de los pensamientos del autor o su contexto histórico
- 7-9: Además de lo anterior, se evidencia una especial incisión en uno de los aspectos centrales de la teoría del autor durante la exposición
- 9-10: Además de lo anterior, resalta por su originalidad, esfuerzo, y/o gracia

Como podemos observar, la rúbrica está configurada para no ser excesivamente exigente teniendo en cuenta que algunos alumnos tienen mayores dificultades que otros a la hora de desarrollar un proceso creativo, los cuales no suelen ser trabajados en la educación ortodoxa.

Esta actividad tendría un impacto del 20% en la nota final bajo este modelo de evaluación ficticio que hemos configurado: 20% elaboración de caricaturas, 10% participación en

clase, 50% examen escrito, 20% resumen de un libro previamente seleccionado o trabajo sobre un autor específico.

3.1.3 El velo de Maya

Esta actividad se compone de una o dos sesiones que serán implementadas en la asignatura de valores éticos y que será adaptable a cualquiera de los cursos de la ESO para poner en entredicho la diferencia entre la individualidad y la colectividad, así como aumentar los valores de comprensión y empatía entre los distintos alumnos. Esta propuesta estará especialmente indicada para aquellos centros donde se produzcan problemas de convivencia entre los alumnos y la empatía brille por su ausencia. A través de esta propuesta, el docente ha de generar un ambiente en el que la imaginación tome el poder de la clase, pasando a ser un moderador y cediéndole el papel protagonista a los alumnos, dejando que estos tomen sus propias decisiones y asuman las responsabilidades. En esta propuesta, trataremos de que los alumnos tomen conciencia de la noción colectiva de la sociedad, donde las partes subjetivas individuales dan lugar a un ente superior, que aglutina las multiplicidades y genera algo más, un sujeto colectivo.

Los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que se evaluarán en la siguiente actividad en relación con el contenido curricular de la asignatura pueden ser consultados en la siguiente tabla de elaboración propia:

Curso y asignatura al que va dirigido	4º de la ESO
Contenidos	La dignidad de la persona: La dignidad del ser humano: implicaciones de su ser racional y libre. Principios derivados de la dignidad de la persona: Respeto; No-Malevolencia y Benevolencia; Doble Efecto; Integridad; Justicia; Utilidad. La dignidad de la persona en el origen de los derechos establecidos en la DUDH.

<p>Criterios de evaluación</p>	<p>1. Interpretar y valorar la importancia de la dignidad de la persona, como el valor del que parte y en el que se fundamenta la DUDH, subrayando los atributos inherentes a la naturaleza humana y los derechos inalienables y universales que derivan de ella, como el punto de partida sobre el que deben girar los valores éticos en las relaciones humanas a nivel personal, social, estatal y universal.</p>
<p>Estándares de aprendizaje evaluables</p>	<p>Identifica en la dignidad del ser humano, en tanto que persona y los atributos inherentes a su naturaleza, el origen de los derechos inalienables y universales que establece la DUDH. 1.2. Identifica, en la DUDH, los atributos esenciales del ser humano: la razón, la conciencia y la libertad.</p> <p>Relaciona de forma adecuada los siguientes términos y expresiones, utilizados en la DUDH: dignidad de la persona, fraternidad, libertad humana, trato digno, juicio justo, trato inhumano o degradante, arbitrariamente detenido, presunción de inocencia, discriminación, violación de derechos, etc.</p>
	<p>Artículo 8.1: La metodología didáctica será fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo del alumnado, así como el logro de los objetivos y competencias correspondientes.</p> <p>Artículo 8.2:</p>

<p>Elementos transversales y pedagógicos de la ESO con los que está relacionada la intervención</p>	<p>2. Los centros docentes elaborarán sus propuestas didácticas desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.</p>
<p>Bloque de competencias del BOCYL en el que se basa la actividad</p>	<p>Asignatura de Valores Éticos: Bloque 1. La dignidad de la persona</p>

Esta actividad, aparte de desarrollar contenidos curriculares nos permite comenzar a conocer los principios de una religión poco extendida en nuestro país, desarrollando en el aula una visión más global de los diferentes pensamientos y cosmovisiones. A través del conocimiento de estas podemos llegar a comprender el punto fundamental del bloque de contenidos en el que esta actividad se encuentra inserta: Todo ser humano con sus múltiples y distintas visiones del mundo se hayan amparados por los principios de dignidad que establece la DUDH. Además, dentro de la propia actividad trataremos de comprender la universalidad de esta dignidad que concierne a toda la especie humana, una serie de valores universales que establecen las bases del respeto y la tolerancia entre iguales, por medio de la noción del Brahman que explicaremos más tarde. Esta actividad busca simular una sociedad en la que todos puedan elegir las normas comunes. Durante las rondas, el objetivo es encontrar un modelo legislativo particular a la clase en el que todos salgan lo más beneficiados posibles, pero los roles y dinámicas que cada alumno desempeña en la sociedad cambiará en cada ronda, por lo que una sociedad equitativa e igualitaria en la que importa el avance común y la solidaridad será el horizonte hacia el que caminar.

Cada ser humano tiene una particular visión del mundo en el que vive. No hay dos visiones iguales, ya que esta percepción va a depender de nuestros juicios y opiniones y también de lo que las cosas aparentan ser, si nos guiamos por nuestros sentidos.

En el hinduismo, a esta visión personalizada del mundo se le llama “el velo de Maya”. Maya es, para los hinduistas la Diosa de la ilusión. Para ellos todos los seres humanos vivimos en un mundo ilusorio, pues procesamos la realidad a través de la mente.

La creación en la tradición hindú nace del *Brahman*, un concepto absoluto y abstracto que se entiende como una esencia eterna fuente de toda vida y creación en el cosmos. Dentro de esta creación, el despliegue de lo absoluto en las múltiples pluralidades de los distintos seres que son partícipes de la esencia primigenia del *Brahman* tiene en sí el *atman* (CARAPETO MORENO, 2020, p. 19). Este *atman*, es solo un principio de individualidad empírica, que actúa como un reflejo de la realidad perfecta y completa que es el *Brahman*, de modo muy similar a como las ideas participan todas en sí del principio de la Idea del Bien en la filosofía platónica. El *Brahman* es por tanto lo que el *arkhé* era para los antiguos griegos, el principio del cual brota toda existencia y que permanece bajo todos los cambios, origen y fin último de todas las cosas.

Las dos grandes verdades que el hinduismo proclama a raíz de esta distinción ontológica son las siguientes:

-Cada individuo es parte de un todo y no está separado del resto de individuos, naturaleza, etc., sino que se integra en la gran conciencia cósmica.

-Cada individuo, como energía que es, no está sujeto a un nacimiento y a una muerte, sino que sencillamente, pasa por diversas transformaciones.

Esta realidad en la que los seres individuados habitamos, material e inmanente, es lo que pasará a denominarse “Maya”. Maya es un lugar donde las distintas multiplicidades del todo originador (*Brahman*) creen habitar de manera independiente, pero esto, no es sino una ilusión. La liberación de este “velo” que nos impide ver la realidad holística, se consigue por medio de la eliminación de todo lo corporal, quedándonos únicamente con lo espiritual, del mismo modo que en la teoría platónica esta liberación se logra por medio de la ascensión dialéctica y racional.

Arthur Schopenhauer nos habla también del velo de *maya* en su libro *El Mundo Como Voluntad y Representación*. En él, Schopenhauer nos dice que los sentidos son los que hacen a la representación, característica principal de la realidad. Lo percibido se nos da como un conocimiento unitario, fácilmente segmentado en distintas entidades, pero Schopenhauer insistía en que la vida y el sueño estaban íntimamente asociadas, el sueño

era una ilusión de la realidad y solo el entendimiento puede liberarnos de las cadenas que nos atan a las ilusiones, iluminarnos en el interior de la caverna platónica en la que aún estamos inmersos. (CARAPETO MORENO, 2020)

Ahora se nos plantea la siguiente incógnita ¿Cómo acabar con la individualidad subjetiva propia de los adolescentes para dotarles de una visión más global? mediante el juego. La gamificación es una herramienta educativa que cada vez acumula más adeptos y podría ser interesante ponerla en práctica aquí para acabar con la tríada de propuestas que este TFM presenta.

Cuando le preguntamos a un niño si se divierte cuando este juega, es obvio que la respuesta siempre será afirmativa. En cambio, si le preguntamos si se divierte cuando estudia o está en la escuela, una gran mayoría nos dirá claramente que no. La gamificación pretende unir estos dos mundos y dar lugar a un espacio de diversión en el aula, en el que los alumnos se diviertan aprendiendo. Esta conciliación entre diversión y aprendizaje tiene como objetivo integrar los contenidos didácticos en una experiencia que se presente agradable ante los alumnos, según Díaz-Delgado “esta característica fundamental para provocar un cambio en nuestras aulas en el juego es inherente” (DÍAZ-DELGADO, 2018, p. 62). Pero debemos tener en cuenta que esta motivación puede tener lugar de manera intrínseca o extrínseca. La motivación extrínseca es aquella que tiene lugar para obtener una recompensa, tal como sacar una buena nota, u obtener un premio. Por otro lado, la motivación intrínseca es aquella que surge por voluntad propia y que “parece responder a la experiencia gratificante que la realización misma de la actividad produce en ellos” (ALONSO TAPIA, 1992, p. 34). Es por esto que la gamificación puede ser un buen recurso para aumentar la motivación intrínseca de los alumnos, fomentando así la participación en el aula de aquellos alumnos que se hallen más “descolgados”. En el caso de los jóvenes en situación de desprotección esto les brinda varios beneficios. Por un lado, les permitirá establecer mejores relaciones con sus compañeros, siendo uno con el conjunto de la clase, alejándose por un momento de sus problemas individuales. Por otro, les hará ver que la escuela es un lugar donde pueden permanecer y divertirse, alejando de ellos la idea de abandonar los estudios a edades prematuras y permitiéndoles labrar de esta manera un futuro mejor para ellos mismos. Para que esta experiencia tenga lugar de un modo gratificante tenemos que tener en cuenta dos cosas:

- Que al realizar el juego los alumnos sean conscientes de que tienen una capacidad de acción real y activa, que pueden ejecutar de forma libre las oportunidades que el juego les brinda.
- Que los alumnos gocen de autonomía y no haya un final preestablecido, dejando que el sentido de la “aventura” inunde la clase.

Para el desarrollo del juego que proponemos, necesitaremos lo siguiente:

1. Cartas “de esencia”: Serán cartas que llevan adjunto un trabajo o ningún trabajo, dando más o menos “Tokens” en función de la calidad del trabajo escrito, yendo desde 0 hasta 10.
2. Cartas “de accidente” coste. Estas cartas llevarán una condición física asociada, y tendrán costes que pueden ir de 0 a 10.
3. Cartas “de evento”. Estas cartas tendrán múltiples eventos, y estarán a disposición del profesor, pudiéndolas usar como crea conveniente, o sacando una o más al azar cada ronda. Estas cartas tendrán efectos tanto positivos como negativos para el conjunto de la ciudad. (Por ejemplo, Terremoto: cada ciudadano pierde 5 tokens para reconstruir su casa excepto los mendigos. O Paquete de ayuda europeo: Se cada ciudadano obtiene 3 tokens más)
4. Dinero “Tokens”, será la moneda con la que operarán los jugadores. Se les asignará una cantidad fija base cada ronda, que puede ir desde 0 hasta 5.
5. Tabla de leyes con costes y beneficios. Esta será una tabla ya configurada en la que habrá una serie de leyes, que a cambio de su compra darán una serie de beneficios sociales. La manera de calcular el coste de cada ley será la de un número de 3 a 8 (en función de lo beneficiosa que sea esa ley) y multiplicarla por el número total de jugadores.
6. Tabla de canjeo de Tokens por recompensas. En esta tabla se especificará que recompensas pueden obtener los alumnos cuando acaben las rondas de juego. Una sugerencia sería la de poder “comprar” chucherías con el dinero ficticio.

Este juego se desarrollará de la siguiente manera. Lo primero que haremos será preparar una serie de cartas (Estas cartas se dividirán en tres grupos, unas a las que denominaremos “de esencia”, otras a las que denominaremos “de accidente” y otras a las que

denominaremos “de evento”), que actuarán como las individualidades posibles en las que esta realidad puede mostrarse (la maya). El punto central de esta actividad, será el de transformar la clase en una comunidad que represente el *Brahman*, y cada alumno sea una singularidad de ese *Brahman*, un *atman*. Siguiendo esta línea narrativa, repartiremos a cada alumno una carta “de esencia” en la que esté asociado un trabajo para cada uno (estos serán muy variados, yendo desde unos de mucho éxito como empresario multinacional, hasta desempleado o mendigo), así como una carta de accidente, en las que se encontrarán cuestiones de salud (desde necesitar operaciones muy costosas de vida o muerte, problemas crónicos como ir en silla de ruedas, o una salud casi infalible, o simplemente una condición como diabetes que requiera de un tratamiento mensual crónico. Es importante que las cartas que dan condiciones positivas sean más que las que aportan condiciones negativas para que la decisión de invertir en gastos sociales sea una cuestión comprometida, siendo óptima una relación de 1 a 3). Una vez hecho esto, estableceremos una cantidad determinada de dinero base para la ciudad ficticia que acabamos de crear, que será repartido de manera igualitaria entre todos los miembros.

El juego, a partir de aquí se dividirá en dos tipos de rondas. En una primera ronda de juego todos jugarán con ambas cartas boca arriba, lo que permite que todos conozcan su propio rol, permitiendo así a los alumnos pugnar por sus intereses individuales. Las cartas “de esencia” tendrán asociado unos beneficios (x monedas para jugar dicha ronda, que irán en relación a su trabajo, o ninguna en caso de que no tengan trabajo), mientras que, por otro lado, las cartas “de accidente” supondrán un coste (que puede ir de 0 a un número indeterminado).

En el otro tipo de ronda, el juego se repetirá de igual forma, solo que las cartas tendrán que quedar dados la vuelta en todo momento, y los alumnos decidir las normas de la ciudad y gestión de los recursos sin conocer su situación individual. Solo dando la vuelta a las cartas al final de la ronda cuando hayan decidido todas las leyes que desean aplicar.

Una vez hayamos decidido qué tipo de ronda queremos jugar, pasaremos a establecer por consenso una serie de leyes que serán negociables entre los conciudadanos para repartir este dinero y gestionarlo. Estas leyes podrán ser elegidas de entre la tabla de leyes, y serán compradas con el dinero de todos los ciudadanos en conjunto. Estas leyes tienen un coste, pero aportan unos beneficios (por ejemplo, la ley de gasto en infraestructuras para discapacitados, hace que, al adquirirla, esa ronda los discapacitados por movilidad no se vean afectados por el efecto negativo de su carta “de accidente”). Durante las rondas, el

profesor actuará como moderador y además podrá introducir calamidades o subvenciones, o dejarlas al azar.

Lo interesante de esta actividad sería la comparativa entre el resultado legislativo del tipo de ronda a cara descubierta respecto al de la cara oculta, así como el comportamiento de los más beneficiados por el azar en una ronda a cara descubierta y su conducta al desconocer su rol en la siguiente. Por esta razón, las rondas que se juegan conociendo el rol se llamarán rondas “maya” y las rondas que se jueguen con las cartas boca abajo se llamarán rondas “atman” ya que en unas nos dejaremos guiar por los intereses de la ilusión de singularidad, y en otras seremos conscientes de que, si bien hay distintas consciencias en el aula, todas formamos parte de un mismo todo, en el que las decisiones individuales siempre afectan al conjunto y no se sabe aún como estarán repartidos los roles.

La *polis* nace precisamente de la contraposición dialéctica entre distintas individualidades que a su vez son conscientes de la necesidad mutua para la supervivencia. Esta actividad puede aportar mucha luz a esta dialéctica política, conociendo la importancia de la lucha por los derechos individuales en la primera parte, y pasando a la consciencia del grupo social y la colectividad en la segunda.

4. Conclusiones

Las investigaciones en materia de educación son muy claras: Hace falta un cambio estructural en la institución educativa, que acabe con la hegemonía del modelo memorístico, y que dé cabida a otros modelos y procesos de aprendizaje, más inclusivos y eficaces. La férrea disciplina en el aula de años pasados, que incorporaba métodos duros de enseñanza en los que estaban permitidas la violencia física de maestros a alumnos y las vejaciones junto con un modelo de aprendizaje estricto y nada dialogante, ha dado paso a un modelo de disciplina distinto, que establece relaciones más horizontales con los alumnos. El problema se haya en que, si bien hemos cambiado en parte la manera en la que las relaciones entre profesor y alumno se dan y como se inculca la disciplina, no hemos modificado los métodos de enseñanza. Esta rigidez en la enseñanza imposibilita el diálogo hacia el que la sociedad tiende de manera natural, y provoca choques entre docentes y alumnos que pueden acabar, en el peor de los casos, desmotivando a los alumnos hasta el punto en que acaben cesando sus estudios a edades prematuras. Este riesgo se incrementa conforme nos acercamos a estratos sociales desfavorecidos, llegando

a hacerlo de manera exponencial en el caso de menores en situación de desprotección. La implementación del diálogo en las clases por medio de propuestas dialógicas, trabajos colectivos y metodologías como la FpN, pueden ayudar a integrar a los estudiantes cada vez más heterogéneos que pueblan nuestro sistema educativo, contribuyendo así a conformar una sociedad mejor, más preparada para confrontar los problemas que acontezcan por medio del diálogo y la crítica a la luz de la razón. Esto resulta crucial en la época en la que nos encontramos, la época más larga de paz entre los países desarrollados que se ha alcanzado en la historia de la humanidad, pero a la vez, una sociedad que cada vez se haya más deshumanizada. Esto tiene mucho que ver con el auge de las relaciones a través de medios digitales, que convierten decisiones morales en meras cuestiones numéricas, y con los posicionamientos políticos cada vez más propagandísticos, que utilizan el discurso del “ellos” contra el “nosotros”. El pensamiento crítico no solo es una poderosa herramienta para la autonomía intelectual, sino que es además un recurso necesario para mantener sana una sociedad democrática en la que el odio y el identitario pueden hacer que esta se torne rápidamente en un estado dictatorial si son movidos por una estrategia propagandística inteligente, cosa que por desgracia ya contemplamos el siglo pasado. Es por esta razón que el presente TFM ha tratado de aportar una serie de propuestas basadas en el análisis de la realidad social existente en nuestro país y a la luz de los estudios psicopedagógicos que recomiendan la aplicación de metodologías activas para paliar estos problemas. Tras seguir la línea de investigación de la psicología cognitiva y la psicopedagogía, hemos sentado las bases teóricas sobre las que posteriormente hemos desarrollado tres propuestas prácticas de intervención que sirvan de apoyo a aquellos alumnos en situaciones de desprotección por medio de la filosofía. Las propuestas aquí desarrolladas no son solo una mera teorización, sino que pretenden transformar efectivamente la realidad actual, y se han creado con la intención de ser implementadas en aulas reales, uniéndose así al ya amplio número de personas que tratan de transformar activamente la educación para lograr así una sociedad más democrática, dialógica, crítica, y en la que la filosofía ocupe un lugar destacado. Es por ello que estas propuestas han de ponerse en práctica, pudiendo ser la misma una posible vía de investigación futura para la implementación de metodologías activas en el aula y la mejora de la situación de alumnos en régimen de protección.

5. Bibliografía

- ALMAGIÁ, E. B. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 7-18.
- ALONSO TAPIA, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- APPOO, P. (2009). The development and evaluation of moral reasoning module for the teaching and learning of moral education (Doctoral dissertation). Universiti Sains Malaysia, Pulau Pinang.
- ARDITELLO MORENO, M. M. (2018). Filosofía para Niños y Niñas (FPNN): una oportunidad diferente para pensar en la escuela. *Ciencia y Sociedad*, vol. 43, núm. 3, pp. 25-38.
- BAUMAN, Z. (2012). *44 cartas desde el mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- BOCYL. (Viernes, 8 de mayo de 2015). *Boletín Oficial de Castilla y León Núm. 86*. Comunidad de Castilla y León: BOCYL.
- BOE. (s.f.). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.
- BONAZZI, M. (2021). *Sabiduría antigua para tiempos modernos*. Alianza editorial.
- BUENO, G. (2010). *El fundamentalismo democrático*. Madrid: Ediciones Martínez Roca.
- CALERO, J., CHOI, Á., & WAISGRAIS, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: Una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación, número extraordinario*, 225-256.
- CALERO, P. G. (2007). *Filosofía para bufones*. Barcelona: Ariel.
- CARAPETO MORENO, L. (2020). *El “velo de maya” en la tradición filosófica hindú. Un diálogo comparado con El mundo como voluntad y representación de Schopenhauer. Trabajo de fin de grado*. Universidad de Navarra, Facultad de

Filosofía y Letras. Recuperado a partir de:
<https://dadun.unav.edu/handle/10171/59096>.

CARMONA, J. C., IBAÑEZ, A. D., TORRES, S. E., FERRIOL, A. N., CONDE, F. N., & OLIVAS, A. S. (1995). *Los dilemas morales. Un método para la educación en valores*. Valencia: Nau Llibres.

CARMONA, M. (12 enero-abril 2005). Investigación ética y educación moral: el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 101-128.

CHE ABD RAHMAN, A. S. (2007). Pengetahuan kandungan dan pedagogi guru pendidikan moral tingkatan empat di sebuah sekolah [Pedagogical content knowledge of moral education teacher among form four students in a school]. (*Doctoral dissertation, Universiti Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia*). Retrieved from
<http://repository.um.edu.my/642/1/Tesis%20Dr.%20Abd.%20Shatar%20bin%20Che%20Abd.%20Rahman.pdf>.

CORTINA, A. (8 de Julio de 2016). Filosofía Imprescindible. *El País*.

Creswell, J. W. (2009). *Research design, qualitative, quantitative and mixed methods approaches (3rd ed.)*. Carlifonia: Sage.

DÍAZ-DELGADO, N. (2018). Gamificar y transformar la escuela. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 61-73.

ENNIS, R. (1996). *Critical Thinking. Upper Saddle River*. New Jersey: Prentice-Hall.

EPICURO. (s.f.). *Carta a Meneceo*. Traducción de C. Miralles.

Escohotado, A. (05 de 04 de 2020). Sobre la epidemia de literofobia. (M. L. Torrents, Entrevistador)

FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>. Obtenido de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>

- FREDERICKSON B, L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well. *Prevention & Treatment*, 3.
- FUENTES, S., ARRIETA, A., & MONTES, D. (2020). Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de básica secundaria a través de la estrategia Reconocimiento y la Producción Argumentativa Crítica (RPAC). *Revista Espacios*, 264-272.
- GÁLVEZ RAMIREZ, E. (2013). Metodología activa: favoreciendo los aprendizajes. *COLECCIÓN. Construyendo Juntos. Santillana*, 1-28.
- GARDELLI, V. (s.f.). Thinking in the Upper Secondary School. *Proceedings of the XXIII World Congress of Philosophy 43:27-31 (2018)* (págs. 27-31). extraído de <https://philpapers.org/rec/GARTIT-2>: 12/04/2021.
- HALPERN, D. (2006). *Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations: Background and scoring standards (2º Report)*. [Unpublished manuscript]. Iremont, CA: Claremont mckenna College.
- HERSH, R., & PAOLITTO. (1997). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. España: Narcea.
- HOYOS, D. (2010). Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica. *Discusiones filosóficas*, 11, 149-167.
- KOHLBERG, L. (1969). *Stages and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization*. Chicago: Rand McNally.
- LIPMAN, M. (1987). El papel de la filosofía en la educación del pensar. *Diálogo filosófico*, 344-354.
- LIPMAN, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- LIPMAN, M., MARGARET SHARP, A., & OSCANYAN, F. (2002). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MARTIN, R. (2008). *La Psicología y el humor. Un enfoque integrador*. Madrid: Orión.
- MARTINEZ GONZÁLEZ, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: CIDE.

- MARTINEZ NAVARRO, E. (1991). La filosofía en el aula: por una democracia integral. *Paideía*, 136-145.
- MONTSERRAT, C., & CASAS, F. (2010). Educación y jóvenes ex-tutelados: revisión de la literatura científica española. *Educación XXI*.
- MONTSERRAT, C., & CASAS, F. (2012). Educación y jóvenes procedentes del sistema de protección a la infancia. *Revista de servicios sociales*, 153-165.
- PÉREZ, J. C., OROZCO, A., & DÍAZ, A. A. (2017). Elaboración e interpretación de caricaturas como. *Torreón Universitario*, 6-24.
- PLATÓN. (1995). *República*. Madrid: Colección Austral.
- ROMERO IZARRA, G., & CABALLERO GONZÁLEZ, A. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29-36.
- ROMERO, G. (2005). *Hacia una pedagogía del contexto*. Madrid: Morata.
- SIERRA, P. G. (10 de Enero de 2021). *filosofía.org*. Obtenido de <http://www.fgbueno.es/med/tes/t002.htm>
- SOLÍS, E. J., & FERNÁNDEZ, J. D. (2009). Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 203-215.
- SUAREZ MARTÍNEZ, E., CONEJO POLO, I. L., & GARCÉS HERRERA, D. (2016). *Propuesta para la Aplicación Pedagógica del Método Socrático para Mejorar la Convivencia en el Aula de Clases*. Cartagena De Indias- Colombia: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- TORRES, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- ZAMBRANO, M. (2019). *Persona y democracia*. Madrid: Alianza editorial.
- ZULKIFLI, H., & HASHIM, R. (2020). Philosophy for Children (P4C) in Improving Critical Thinking in a Secondary Moral Education Class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 29-45.