



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas

Trabajo de Fin de Máster

**El valor del relato y del pensamiento distópico para la
enseñanza de la Filosofía**

2022

Tutor: Adrián Pradier

Tutorando: Jaime Aguado Ferrero

Agradecimientos:

Al Profesor Francisco Javier Peña Echeverría, que me inspiró en la elección del tema y de los textos, en los métodos didácticos, y más allá, es uno de los mayores responsables de mi amor por la tarea docente. En eterna gratitud. Tanto yo, como todas las generaciones que han tenido la suerte de ser sus alumnas y alumnos.

ÍNDICE

o. Introducción: La realidad presente planteada como distopía.....	3
1. Para un estado de la cuestión.....	6
1.1. El valor de la distopía como herramienta filosófica.....	7
1.1.1. La disposición distópica como motor filosófico y crítico.....	7
1.1.2. Las condiciones de posibilidad de la utopía y la distopía como base para el análisis histórico.....	13
1.1.3. La distopía como anticipación de la realidad.....	16
1.2. El valor del videojuego como recurso para la educación.....	19
1.2.1. Los <i>serious games</i> , ventajas y desventajas.....	21
2. Unidad didáctica: <i>Introducción al contractualismo hobbesiano a partir del videojuego distópico Rust</i>	25
2.1. Créditos.....	25
2.2. Catalogación.....	27
2.3. Programación.....	29
2.4. Proceso de aprendizaje.....	40
2.5. Elementos transversales.....	44
2.6. Evaluación.....	46
2.7. Materiales y recursos.....	47
3. Conclusiones.....	47
Referencias bibliográficas y normativa.....	52

Introducción

La realidad presente planteada como distopía

La distopía nace de la desconfianza, de la reacción anímica y racional que todas y todos sufrimos cuando faltan a una promesa, de la neblina que desdibuja todo aquello que podamos anticipar del futuro. Una promesa que se cristaliza y toma un marcado carácter en el Renacimiento y en la temprana Edad Moderna, donde mirar hacia el futuro ya no solo era más fácil, sino la forma de dibujar el presente. En el momento presente, ya no sólo no somos capaces de esperar nada concreto del futuro, sino que todo lo que podemos imaginar respecto a este suele ser, en su mayor expresión, negativo. Vienen a la mente ejemplos como el famoso e instantáneamente olvidado efecto 2000, que se basaba en algo tan simple como que los dispositivos electrónicos no serían capaces de asimilar cuatro dígitos, y que eso iba a significar que todos ellos se resetearan o se estropearan. Y, sumado a ello, todas las consecuencias de un mundo que dependía por completo de estos aparatos. También, profecías apocalípticas basadas vagamente en la cultura maya o en la figura de profeta de Michel de Nôtre-Dame, más conocido como Nostradamus, sobre el fin del mundo en el año 2012 o en sucesivos años.

Si ya entonces, hace unas pocas décadas, se intuía tan fácilmente una marcada disposición a los posibles finales del mundo que se habitaba, tras el año 2020 todas las expectativas respecto al futuro, ya revueltas, colapsaron. Una serie de fenómenos en cadena que aún no somos capaces de explicar, pero en los que se puede destacar la aparición en la esfera social de un agotamiento mental y emocional en, según parece, todos los sectores de la población. Se pueden entender dos perspectivas de la popularidad del género distópico en distintas disciplinas artísticas a lo largo de las últimas décadas. Por un lado, la capacidad de entretenimiento y de gusto estético que poseen estas narrativas que tan famosas se

han hecho (entre otras: *The Walking Dead* o *Black Mirror* en la televisión; *The last of us* o *Rust* en los videojuegos, *Blade Runner*, *Los Fuegos del Hambre*, *Doce Monos* o *Gattaca* en la gran pantalla...). Por otro lado, el agotamiento que la acumulación de acontecimientos históricos provoca en la sociedad en general. La incapacidad de poder imaginar ni siquiera un futuro reciente genera una sensación extraña y distinta a la mentalidad distópica y progresista que se vive en Occidente desde el Renacimiento. Quizás, la primera se alimente de la segunda. Sin embargo, son un reflejo positivo y un reflejo negativo del interés distópico del público o de la población en general.

Para su contextualización teórica, haré un recorrido dentro de distintas nociones sobre la distopía (a partir de los artículos mencionados), tanto en su relación con la utopía, como género propio. Además de su valor en su análisis de la realidad y de contextos históricos concretos. También, para el análisis de conceptos filosóficos complejos y de completa actualidad. Así como el fenómeno de este género en su capacidad de anticipación, ya no solo a nivel de acontecimientos históricos, sino de corrientes de pensamiento y de problemáticas que deparará el futuro. Por último, para examinar la pertinencia y el valor que tienen las propuestas distópicas en el ámbito de los videojuegos, analizando sus ventajas y desventajas y las precauciones que es conveniente tomar.

Para ello, no me apoyaré en los autores clásicos del género utópico y distópico ni en sus teóricos durante la modernidad (como lo son Tomasso Campanella, Tomás Moro o Ernst Bloch) para poder centrarme por completo en el giro crítico y el análisis histórico del fenómeno distópico. Desde este prisma, se resalta el valor de este peculiar modo de crítica y de este modo de entender la realidad presente, y resulta de un gran interés en su aplicación didáctica en la enseñanza de la filosofía sobre todo para alumnos y alumnas de bachillerato. Es el momento vital donde este género cobra una importancia notable, sobre todo en

relación a que es un momento donde más inquietudes sobre el mundo se generan, y donde se empiezan a leer clásicos como *1984*, *Un mundo feliz* o *Fahrenheit 451*. Así, aprovechando este momento tan esencial, es donde se puede cultivar a partir de este interés una visión del género distópico como motor filosófico y crítico.

De este fenómeno es de donde nace la justificación personal que me motiva en este trabajo: aprovechar la fuerza del fenómeno distópico haciendo un esfuerzo por no agotarlo, y no provocar un cansancio en el alumnado respecto a tanto fin del mundo o cambio de paradigma social, cultural, económico o moral. Como trataré a lo largo del trabajo, con el fin de plantear una perspectiva de la distopía como análisis del tiempo presente, dejando de lado los errores del pasado y las incertidumbres del futuro. Una herramienta para comprender nuestro presente histórico y filosófico, y con el fin de introducir un componente lúdico a la experiencia, que muchas veces se deja de lado y que puede ser una fuente de motivación y de participación activa por parte del alumnado. Para ello se apostará por una experiencia de juego basada en la simulación, a partir del videojuego *Rust*. Este se ha hecho famoso ya no solo por la cantidad de jugadores que tiene y que conocen detalladamente sus dinámicas y sus modos de juego, sino también por el fenómeno del *streaming online*, que reúne a mucha audiencia de la edad del alumnado de primero de bachillerato, a quien va orientado.

Aquí¹ encontramos una noticia al respecto en el canal de noticias español 24h, que hace referencia a la popularidad que tiene una serie creada por *streamers*, *Egoland*, en su segunda edición. Así informan también medios como La Vanguardia, El País o Marca. El fenómeno de estas series y el alcance que tiene entre la gente joven indica que aunque un o una adolescente de primero de bachillerato es muy probable que conozca el juego y sus dinámicas incluso si no ha podido descargarlo y

¹*Egoland en el 24h*, (11 de enero de 2022), Reddit, https://www.reddit.com/r/LMDSHOW/comments/s1hqiu/egoland_en_el_24h/

jugarlo. En ellas, forman parte de estos eventos *streamers* como Ibai, IlloJuan, AuronPlay, ElRubius o ElXocas, que emiten en directo casi a diario la experiencia del videojuego *Rust* en un servidor privado en el que compiten entre ellos.

Así, la apuesta que se hace es por el género distópico en su totalidad, y las nuevas posibilidades que se abren con el uso de las nuevas tecnologías en la vertiente del videojuego. En la unidad didáctica, en relación a las características propias del juego, servirá para abordar una aproximación a los contenidos del contractualismo en Thomas Hobbes, y se relacionarán con un seminario realizado a partir de su obra *Leviatán*. La naturaleza del pacto es esencial a la hora de la simulación de supervivencia que propone la experiencia en *Rust*, que puede servir de referencia para la comprensión de los capítulos seleccionados para el seminario.

1. Para un estado de la cuestión

Desde que Tomás Moro definiera como utopía su propuesta literaria donde se propone un ideal de sociedad, el género que devino de este suceso ha marcado la historia del Renacimiento y de la Modernidad. Sin embargo, pese a la idea generalizada de la utopía como marcadamente esperanzada en el progreso y en la virtud, nace de un momento de crisis y de cambio generalizado en las sociedades de su momento. Como defiende Juan Luis Egio en *Los desórdenes del tiempo. Utopía, ucronía y crisis del orden antiguo en la primera modernidad*², dentro de *Modernidad, Educación y Utopía. A 500 años de Utopía de Tomás Moro*, la utopía viene a reflejar el resquebrajamiento de los modelos de subordinación aristotélicos que evolucionaron a lo largo de los siglos posteriores. Y, a parte de experimentar con el ‘no lugar’, con la condición del espacio, la utopía también se caracteriza por romper con la noción de tiempo, de cronos. Moro define en su modelo utópico una sociedad que parece

²Sobrino Ordoñez, M.A. (2010), *Modernidad, Educación y Utopía. A 500 años de Utopía de Tomás Moro*, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Toluca, Estado de México. pp. 35-52

una sociedad antigua, dada la consideración (compartida con Aristóteles), de que en el periodo arcaico existiría una mejor sociedad (no corrompida por la corrupción o por la relación con otro tipo de sociedades). Además, supone una crítica de la política y la organización social de su momento. Moro observa y realza los problemas que encuentra en la nueva organización política, como lo puede ser el nuevo modelo de príncipe. Entendiendo el suceso de utopía como transición entre dos momentos históricos determinados, la Edad Media y la temprana Edad Moderna, se comprenderá mejor el carácter de la distopía como medio para la crítica en un momento de crisis acontecido siglos después al nacimiento de la utopía.

1.1. El valor de la distopía como herramienta filosófica.

1.1.1. La disposición distópica como motor filosófico y crítico.

En su tesis doctoral, *El peor lugar posible: Teoría de lo distópico y su presencia en la narrativa tardofranquista española (1965 - 1975)*, Gabriel Alejandro Saldías Rossel dibuja una línea a través de la narrativa distópica para comprender cómo el proyecto moderno basado en la visión utópica de la realidad va decayendo desde mitades del siglo XIX hasta nuestros días. Proyecto que resuelve, según su línea de investigación, este fenómeno mejor que el estudio histórico, económico, sociológico o cualquier otro. Esto se debe, se puede considerar, a que en la narrativa distópica, que nace de un desencanto presente y plasma todas las vicisitudes que nacen de él, recorre todas estas disciplinas y así aparecen reflejadas en las diferentes obras.

La deformación distópica no pretende ser evasión, sino una proyección, si bien hiperbólica y grotesca, siempre plausible de un porvenir potencial basado en el presente contextual. Por esta razón es que cuando se lee una distopía se está

siempre en presencia de una doble temporalidad: consciente del presente y cautelosa de su proyección futura.³

En un momento donde la narrativa distópica se ha globalizado, y ya no atiende sólo al presente contextual del marco anglosajón, y además ha multiplicado exponencialmente el número de producciones y se ha seguido un interés notable (sobre todo, en las últimas décadas), se remarca el valor que tiene (o al menos, el interés que suscita) la narrativa distópica para comprender el presente contextual de cualquier posible escenario.

En su primer capítulo, estudia el fenómeno de la narrativa distópica a lo largo de los siglos, desde contestación o respuesta negativa al pensamiento utópico, hasta la constitución de la distopía como género autónomo y autosuficiente. El mismo hecho del famoso doble sentido de utopía (entendido como el ‘no lugar’ de u-topos, y el ‘buen lugar’ de eu-topos) ya no va a la mera coincidencia o al mero hecho del juego de palabras. Esta doble nomenclatura guarda su sentido al comienzo de la literatura utópica, en el contexto del desarrollo de los valores humanistas y modernos, puesto que la proyección que establece el ser humano identifica el lugar vacío donde deposita sus sueños y esperanzas con un lugar mejor, un escenario mejor. Sin embargo, las dos posibles definiciones han sido utilizadas indistintamente desde que Tomás Moro acuñara el término. Este ‘no lugar’ no ha de ser ineludiblemente el espacio para proyectos o para esperanzas positivas. Este malentendido que ha sido un lugar común para el imaginario colectivo ha de aclararse a la hora de entender la *neutralidad de la posibilidad*⁴ para un mundo mejor.

³Saldías Rossel, G.A. (2015), *El peor lugar posible: Teoría de lo distópico y su presencia en la narrativa tardofranquista española (1965 - 1975)*, [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Filologia Espanyola], p. 9

⁴Ibidem, p. 21

Existe una diferenciación entre el impulso utópico (inclinación del ser humano a imaginar contextos mejores que no se dan en la realidad) y el utopismo (tendencia y suceso histórico de plasmar este impulso en el arte). Siendo la segunda subsidiaria de la primera. Este impulso utópico puede traer una carga tanto positiva como negativa, siendo también el motor de las propuestas distópicas en tanto preocupación y tendencia humana primaria.

Lo cierto es que el impulso utópico puede adquirir matices positivos o negativos, lo que crea un gran rango de experimentaciones posibles que van desde la eutopía más confiada e ingenua hasta la distopía más cruentamente cerrada sobre sí misma y el futuro.⁵

El componente crítico que se asocia a la distopía se empieza a reconocer a partir de la segunda mitad del siglo XX. Antes hay referencias al fenómeno pero en el ámbito literario de la ciencia ficción. En la misma consideración crítica de si existe o ha de existir este impulso utópico al que se hace referencia, si se hace a través del registro literario, lo más posible es que pueda categorizarse como distopía. Esta propuesta distópica basada en la crítica a la utopía o al utopismo ya no sólo se conforma con describir críticamente el contexto en el que nace, sino que aprovecha el temor al futuro para proponer escenarios mucho más crudos, o que escapen a la lógica que rige la interpretación del presente cotidiano. Así, la distopía reformula el principio de impulso utópico a las contingencias del contexto presente de cada época, más allá de ser una respuesta negativa a las utopías que surgen en el Renacimiento. Se va transformando, del mismo modo que lo hacen las inquietudes humanas respecto a su realidad histórica presente, y se moldea respecto a la constante incertidumbre y temor que genera la idea de futuro desde el presente.

⁵Ibidem, p. 24

Saldías Rossell viene a defender que la concepción de Tomás Moro como fundador de la literatura o del pensamiento utópico es del todo desacertada, puesto que esta categoría o género viene ya constituida desde Platón y no desaparece hasta llegar al Renacimiento. Lo que sí que se puede señalar es la figura de Moro como *puente vinculante entre dos tradiciones eutópicas de órdenes distintos, una supra terrenal y otra profundamente humana*⁶. Con el cambio del sistema de valores que predomina al comenzar el Renacimiento y al adentrarse en la Modernidad, si consideramos este impulso utópico del ser humano, esta época se corresponde con una adaptación de tal impulso a los valores ilustrados y humanistas, y orientándose hacia la visión idealizada de la Antigüedad en Grecia y Roma. Todo ello impregnado por el componente de la inalterabilidad frente al tiempo, y de la permanencia intacta de las sociedades a las que se aspira, eje central de las utopías clásicas.

Una de las primeras y más importantes contestaciones a esta aspiración fueron por parte de Marx y Engels. Las críticas marxistas irán orientadas a desenmascarar como una ficción esta aspiración de progreso y de corrección que parte de la nada, y que nace de un sistema corrupto para instaurar la idea de un Estado ideal (que no se puede conseguir desde el momento en que no puede ser un Estado único en el tiempo). Sorel lo define como mitos sociales, en donde el utopismo aparece como proceso que evitar. Son ilusiones sobre la bonanza y la abundancia de recursos que la llegada de la sociedad industrial viene a desmentir. El marxismo vendrá a definir un verdadero cambio ya no como la posibilidad de un Estado ideal, sino de un proceso.

Saldías Rosell declara que sobre los fundamentos utópicos para construir un proyecto infinito donde se aspira a la mejor de las situaciones morales, sociales o políticas (entre otras) es de donde nace la distopía llegada de la mano de la sociedad industrial que pone en tela de juicio todos los valores y proyectos optimistas propios

⁶Ibidem, p. 28

del Renacimiento y de la Modernidad. Desde que Stuart Mill propusiera el término distopía desde el plano político inglés, y en su desarrollo antepuesto a la idea de utopía, nace la contradicción que permanece hoy en día dentro de su definición. Si se considera la distopía como antiutopía, el irregular contexto histórico dentro de sus distintas consideraciones morales, sociales, políticas... hace que el género se base en una eterna duda sobre qué es lo bueno y lo malo (dependiendo del momento y del lugar). Sobre cual es un mundo mejor y cual uno peor y quienes son las o los responsables de sopesar ésto. Así, el autor infiere que las diferencias entre la utopía y la distopía no radican en el contenido moral de las distintas obras, sino en la forma de enfocar actitudinalmente este impulso utópico al que se hacía referencia. No son, considerándolo así, dos líneas contiguas pero contrarias, sino que la utopía se ve atravesada transversalmente por la distopía.

Como señala Saldías Rosell, Lyman Tower Sargent, filósofo norteamericano dedicado a la filosofía política y al estudio de la noción de utopía, acuña el concepto de “giro distópico” (*dystopian turn*)⁷. Este concepto viene a reflejar el giro que se produce a partir de la segunda guerra mundial respecto al género utópico. El paradigma del género utópico viene a convertirse en una tendencia distópica alimentada por las inquietudes y los horrores generados durante las dos guerras mundiales en la primera mitad del siglo XX.

Un enfoque que es totalmente relevante a día de hoy es el de la distopía contextualizada en el siglo XXI y cómo aparece marcadamente el aspecto de las desintegraciones. La desintegración social, la desintegración de lo humano o la desintegración de valores o de referentes firmes a los que se puede acudir en momentos de incertidumbre.

⁷En Sargent, L.T. (1975) «Utopía, The Problem of Definition» *Extrapolation*, vol. 16, n^o2. El concepto también es utilizado por otros autores, como Claeys, G. (2010), «The origins of dystopia: Wells, Huxley and Orwell», en *The Cambridge Companion to Utopian Literature* (107-134), ed. Gregory Claeys, Cambridge, Cambridge University Press

El género catastrofista, pese a diferenciarse en muchos aspectos del distópico, comparte habitualmente espacio con este segundo, y genera un alto grado de sinergia. Ambos comparten notablemente el elemento de la duda sobre el presente (qué ha pasado y de qué manera está relacionado con la situación actual) y el miedo sobre el futuro (qué catástrofes se generarán de los acontecimientos sucedidos). Las distopías catastrofistas se fundamentan ya no en el poder o en la fuerza del ser humano respecto a su medio, sino en la fragilidad que existe de base en su propia relación con los elementos. Así, se genera un espacio de crítica hacia la verticalidad de dicho poder y sobre la contradicción entre los que lo poseen y los que no. Desde el núcleo de esta problemática se fraguan las temáticas más recurrentes cuando una distopía catastrofista cuestiona y propone un espacio de crisis (ya sea social, económica, demográfica, climática...). Cuando el núcleo se localiza en un escenario apocalíptico o post apocalíptico, las temáticas que surgen apuntan directamente a que no hay vuelta atrás, y las conclusiones que se puedan sacar apuntarán a aspectos incluso más profundamente arraigados en la condición humana. El miedo al apocalipsis es algo que ha compartido el ser humano a lo largo de toda su historia. Sin embargo, en los siglos recientes, ha dejado de tener un marcado significado teológico o religioso para convertirse en un apocalipsis terrenal, que enfrenta al hombre en su vida cotidiana a los elementos propios del fin del mundo, sumados a sus propios miedos y contradicciones anteriores. Respecto a la distopía referida al cuestionamiento mismo de lo humano o de la naturaleza humana, nos encontramos sobre todo (en las últimas décadas) con un foco dirigido hacia el posthumanismo en su rápido y reciente desarrollo. Habiendo declarado la visión humanista del mundo como caduca, el posthumanismo encuentra en el relato distópico un medio para desencorsetarse de las cargas humanistas que atraviesan nuestra sociedad y nuestra cultura. Más allá del tópico del posthumanismo como cyborgs, robots o inteligencias artificiales (aunque estas temáticas tengan especial

relevancia dentro de esta corriente), el medio o el género pueden servir de vía para cuestionar y estudiar la disolución de las viejas certezas de la modernidad.

1.1.2. Las condiciones de posibilidad de la utopía y la distopía como base para el análisis histórico.

En la introducción de *Utopia/Dystopia. Conditions of Historical Possibility*, se hace un recorrido para arrojar luz sobre cómo han sido entendidas históricamente las nociones de utopía y distopía. Respecto a, primero, la noción de utopía, entienden que nace como un ejercicio teórico o académico por parte de las mentes más brillantes y que suscita el interés académico por este mismo motivo. Sin embargo, esta práctica no llega más lejos que la mera recreación, en tanto que son una puesta en marcha del juego de sentidos que toma el término de su significado en griego. Al ser 'el mejor lugar posible' y 'el no lugar', las grandes mentes entran al juego de imaginar el mejor de los mundos al que siempre optamos como ideal, bajo su (normalmente acomodada) perspectiva propia. Respecto de las distopías, entienden que siempre se han dado como la otra cara de la misma moneda, siendo éstas un reflejo contrario, o una realidad adversa directamente consideraciones utópicas. Que no han contado con naturaleza propia, sino en su contraposición a utopías. Desde la consideración de 'lo mejor que puede pasar' han tomado su forma y sus contenidos en 'lo mal que ha salido ese proyecto'. Y esto ha condicionado el género a lo largo de los siglos, no desmarcándose de los modelos humanistas. Una nueva forma de comprender la distopía, que los autores definen como *caos*, sería comprenderla como el verdadero contrario a una distopía, escapando incluso de sus premisas. Así, una distopía de estas características atendería a la falta de planificación. Si una utopía apunta a una planificación bien orientada y que se ha conseguido, y en su sentido invertido, una distopía apunta a una planificación que resulta no estar bien ordenada y deviene en consecuencias negativas, este *caos*

apuntaría a una falta de planificación, a una noción del futuro como presente radical en inmediato.

People perceive their environments as dystopic, and alas they do so with depressing frequency. Whereas utopia takes us into a future and serves to indict the present, dystopia places us directly in a dark and depressing reality, conjuring up a terrifying future if we do not recognize and treat its symptoms in the here and now.⁸

Así, el pensamiento distópico planteado desde este *caos* atendería a una noción de tiempo muy diferenciada de la versión moderna de estos conceptos de distopía o utopía. Deshaciéndose de las nociones de pasado y de presente, este nuevo sentido distópico, esta reformulada actitud distópica, apuntaría a una verdadera contraposición a la utopía desde estratos más profundos al desarrollo moderno de este antagonismo. Y, en su consecución, esta crítica significa un cambio de paradigma respecto a las visiones modernas al respecto. Esto convierte la esperanza en un mundo mejor, o el desencanto producido por esta esperanza, en una actitud radical y presente que mira al ahora de otra forma.

Buscando las condiciones de posibilidad de las cuestiones de distopía, de utopía, de caos, encontramos una fuente para reformular el análisis de los hechos históricos, que influyen directamente en cómo planteamos y vivimos nuestro presente. Estas categorías no son entonces únicamente una forma de plantear futuros (o pasados) posibles, sino que se puede considerar que son planteamientos de cómo ciertos agentes ficticios, históricamente situados, buscan reconsiderar su presente para convertirlo en un futuro factible. Si ciertamente esta no ha sido la forma en que los historiadores e historiadoras han considerado los planteamientos distópicos y utópicos, es necesario remarcar la diferencia entre ambas perspectivas. Más allá de intentar releer y estudiar de principio a fin el planteamiento moderno

⁸Gordin, M.D. & Tilley, H. & Prakash, G. (2010), *Utopia/Dystopia. Conditions of Historical Possibility*, Princeton University Press, New Jersey, p. 2

de las utopías y distopías, que se han centrado en analizar a fondo los experimentos mentales que los autores y las autoras han llevado a cabo, desgranarlos y explicarlos formalmente y en su contenido, el centro de la cuestión se encuentra en redefinir y revitalizar estos conceptos.

Desde la reconcepción del presente, habiendo abandonado a lo largo del siglo XX las grandes fórmulas para mejorar la condición humana, toma una central importancia la atención al pasado, a la historia, como forma de definir y vivir el presente. Y ésto nace de una reconsideración, a la que el individuo actual se ha de acostumbrar aunque esto se le haga complicado, de abandonar las categorías clásicas de tiempo y espacio. Este cambio de paradigma afectará directamente a estos pilares a los que el ser humano se ha aferrado tan fervientemente a lo largo de la modernidad. Estos serán, vistos desde un segundo plano, como esas condiciones de posibilidad para llegar a comprender las preocupaciones culturales y constantes del ser humano. Se entiende así la utopía y la distopía como un modo privilegiado en el que los historiadores y las historiadoras pueden analizar las preocupaciones, los deseos o las aspiraciones que tienen lugar en un momento histórico concreto. Para indagar en las cuestiones respecto a las utopías y distopías, el texto se divide en sus distintos capítulos en dos modos de análisis: *ánima* y *artificio*. De este modo aparecen distintas vías para comprender el fenómeno utópico/distópico desde nuevas perspectivas que pueden servir para comprenderlo mejor.

Ánima: las inflexiones que se proponen desde este modo de análisis vienen en relación al ser humano, a sus límites y a su existencia. Forman parte tanto los límites reales como los imaginables, y hace referencia tanto al concepto de naturaleza (a la primera y segunda naturaleza del marxismo) como a los elementos indeterminados que estructuran la propia existencia. Se pretende señalar la interacción entre la imprevisibilidad de la vida y los sistemas sociales que se

construyen históricamente. Estudia, en definitiva, las formas de vida y la naturaleza como elementos consustanciales y con sus inherentes límites.

Artificio: este modo de análisis se centrará más en el pensamiento utópico/distópico y en su práctica, en la artificialidad del fenómeno. Estudia cómo la conciencia humana se fundamenta en el artificio para imaginar su futuro (visión que no venía impuesta por el peso del tiempo) y definir su presente (quedando la política totalmente impregnada de consideraciones utópicas y distópicas).

1.1.3. La distopía como anticipación de la realidad.

Los autores del artículo *La distopía como anticipación de la realidad. Análisis de las resonancias de las distopías literarias en la filosofía de Byung-Chul Han*⁹, sus autores y autora trazan una línea para comprender el fenómeno de la literatura distópica como forma de antelación del futuro, trayendo sus elementos contenidos en el presente. Para ello, defienden la tesis de la igualdad de posibilidades que tienen tanto la filosofía como la literatura para cuestionar el mundo y el ser. Para hacerlo, sin embargo, cuentan con distintos métodos en su análisis. La filosofía, entienden, nace de un análisis más orientado a un carácter técnico y sistemático; la literatura cuenta con unos códigos que atraviesan su forma y su contenido (personajes, relaciones, acontecimientos...) para desvelar este cuestionamiento y sus conclusiones. En definitiva, ambas disciplinas, cuya tendencia académica ha ido orientada a la especialización y a la separación, nacen de un mismo impulso humano en la pregunta y por (en términos heideggerianos) el desvelamiento.

A partir de la idea de Saldías, expuesta con anterioridad, sobre la distopía como reflejo negativo de la utopía, la autora y los autores relacionarán este género

⁹Arbeláez Echeverri, D.C. & González Castaño, J.A. & Vélez Peláez, C.A. (2020) «La distopía como anticipación de la realidad. Análisis de las resonancias de las distopías literarias en la filosofía de Byung-Chul Han», *Revista Stultifera*, vol.3, n°2, pp. 35-62

(en su capacidad anticipatoria) con la filosofía de Byung-Chul Han a partir de las obras *1984* y *Un mundo feliz*. Al utilizar a Huxley y a Orwell, establecen una conexión entre acontecimientos o resultados históricos recientes con la capacidad anticipatoria de dos de las grandes obras del género distópico. En *1984*, a través de la utilización del miedo y del castigo, se establece una distopía basada en el presente y el pasado reciente de su publicación, acerca del estalinismo y del nazismo. Han entiende que este modelo está basado en la disciplina, que quedará atrás con las nuevas sociedades de la transparencia y el rendimiento, aunque los autores apuntan a que aún así existen prácticas disciplinarias en este nuevo modelo. Respecto a *Un mundo feliz*, planteada como utopía donde se da una estabilidad política, económica y social, lo que se vería afectado serían consideraciones acerca de la libertad. En este caso, más allá de ser negada, la libertad sería explotada con el fin de mantener dicha estabilidad. Este modelo sí se vería identificado con lo que Han define como sociedades de la transparencia y del rendimiento.

Respecto al concepto del panóptico digital, siguiendo las ideas de Han, al superarse las sociedades de control disciplinario el panóptico (la idea de que todos pudieran ser vigilados en cualquier momento) se transforma. Con la transición a lo digital, la vigilante y el agente que vigila desaparecen. El control se ejerce a partir de la explotación de la libertad que, pese a parecer mayor, queda limitada a exponer (a partir de la máxima de la transparencia) nuestra vida a través del medio digital. Otra diferencia con el panóptico de las sociedades disciplinarias se encuentra en que este no era capaz de capturar el pensamiento (como bien se hace referencia en *1984*). Sin embargo, el panóptico digital sí que es capaz de atraparlo según los datos aportados por cada persona y leerlo como tendencia.

Otro enfoque en contra de la libertad en este panóptico digital es la idea del *big data*, que viene de esta última idea. Si cada movimiento que se hace en la red queda registrado, se puede trazar una línea pasada sobre todas las interacciones

con el medio digital (que ni la persona es capaz de recordar) a través del registro. Este conocimiento permite la dominación a nivel mental, y poder predecir tendencias futuras en esta línea, hasta el punto de poder influir (o incluso controlar) en las decisiones del individuo y de la sociedad. Esto genera diferencias a nivel social, en el sentido de que la posibilidad de libre actuación se ven afectadas, y esto genera estratos (al igual que en el caso de *Un mundo feliz*) afectados por esta confianza ciega en los datos. Aquí nace la consideración y el debate acerca de la libertad. Pese a que Han considera que sigue existiendo una libertad basada en la narratividad, esta libertad quedaría más constreñida que las consideraciones al respecto que se suelen tener. El *big data* y la posibilidad de conocimiento y de intervención en las decisiones humanas supone uno de los principales problemas que trata la filosofía, y que a la vez (incluso con anterioridad) ha tratado el género distópico.

La paradoja de la libertad que propone Han como la coerción que nace de la propia libertad individual es del mismo modo un tópico tratado por el relato distópico. La constante e incesante necesidad de optimización propia a través del autocontrol y de la autocensura tanto a nivel físico como mental aparecen como problemas centrales dentro de la narrativa distópica. Este método de control que nace del mismo individuo se materializa en la actualidad y en las últimas décadas de muy distintas formas: la necesidad de estar en forma y estéticamente atractivo o atractiva, la importancia de desprender sólo buenas impresiones tanto en la vida cotidiana como a través de las redes sociales, la estigmatización de las enfermedades mentales y su consiguiente ocultación... Estas tendencias, junto a diversas fórmulas de control, quedan reflejadas en *Un mundo feliz* y en *1984*, donde aparecen modelos como la neolengua, el doblepiensa, la eugenesia y la cirugía plástica, la hipnopedia o el soma.

Byung-Chul Han propone una posible salida para todos estos mecanismos de control, que como defienden los autores se ven tanto en los modelos de transparencia y de rendimiento, como en los modelos de control disciplinarios que quedan residualmente en algunos ámbitos. Esta vía de escape Han la define como idiotismo. Haciendo referencia a Deleuze, Han entiende que el idiotismo ha sido una forma de funcionar que caracteriza a la Filosofía, haciendo preguntas tan básicas que el común de las personas no suele plantearse en su vida cotidiana. Esto, históricamente, ha significado apartar o señalar a aquellos o aquellas que han optado por este cuestionamiento tan básico, y se ha generado lo que Han define como la figura del hereje. Y este o esta hereje, tal y como lo plantea, ha sido en una gran cantidad de ocasiones la figura principal del relato distópico. La persona que disrumpe en un escenario que él o ella misma cuestiona de base, y que es castigado, perseguido o asesinado por los agentes del sistema. Esta optará por el silencio o la inactividad (al menos en lo que las normas o directrices implican) para encontrar nuevas formas de actuación que escapen a la imposición y al orden establecido.

1.2. El valor del videojuego como recurso para la educación

Existe la idea de que los videojuegos en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje no suponen una verdadera ventaja si esta práctica no está complementada con innumerables horas de labor docente. Pero la cuestión se tiende a resumir en que los videojuegos, así como las TIC en general, son un engorro para los docentes que ya sufren la falta de tiempo para su labor profesional. Pese a que la primera máxima se admite mayoritariamente como cierta, se necesita ya no solo de tiempo sino de habilidad con los formatos digitales que se utilizan. Tanto para llevar a cabo las diferentes actividades con el alumnado, sino para programarlas y para solucionar posibles problemas que sucedan durante estas con los dispositivos electrónicos.

En el artículo *El uso de los videojuegos como herramienta didáctica para mejorar la enseñanza-aprendizaje: Una revisión del estado del tema*, sus autores inciden sobre la idea de que más allá del entretenimiento, las TIC y en concreto los videojuegos suponen una forma más amena y con el poder de abarcar más fácilmente temáticas más complejas. Se alude a estudios como los de G.H. Ball, que ya en los años setenta apuntaba a cómo los videojuegos pueden potenciar habilidades especiales en los niños y adolescentes, como la tridimensionalidad o la representación del mundo, o como habilidades lingüísticas o matemáticas básicas. A lo largo de los años, desde el plano académico se incidió en la necesidad de introducir los videojuegos en el ámbito escolar en general. Para ello, contando con las dificultades y el rechazo que supone por parte de los docentes, hay que llevar a cabo una transición respetuosa en la que se cuiden los métodos docentes tradicionales (dado que cada docente, mayormente, es libre de enseñar a su modo).

Además de por sus beneficios en el momento de la enseñanza-aprendizaje, hay que contar con el cambio de paradigma que han experimentado las nuevas generaciones en todos los aspectos de su vida. Ya no sólo a la hora de ir a clase, sino en su vida social, personal, laboral o cultural. Centrándonos en el aspecto que más importante parece en general a la hora de tratar los objetivos de una buena educación, el laboral, hay que contar con que se está preparando al alumnado para un plano profesional que nada tiene que ver con el nuestro. Se acepte de mejor o de peor grado, la necesidad de redefinir los medios mediante los cuales se comparte la información. En *Lo que podemos aprender de los videojuegos sobre la enseñanza y los materiales educativos*, Joel Armando propone que el uso de los videojuegos en el aula, además de estar orientados al aprendizaje de contenidos, pueden utilizarse también para hacer una revisión del mismo videojuego.

Analizar el modo en que se desarrollan y distribuyen puede contribuir a que comprendan algunos procesos sociales vinculados con las industrias culturales en el

análisis de un objeto que es familiar para ellos y les interesa. Así mismo, el análisis de la manera en que la realidad es representada, qué se muestra y qué no, y las opciones estéticas que se seleccionan les permitirán tomar distancia de estos objetos y mirarlos no sólo como usuarios o consumidores. Producir videojuegos al tiempo que se los interpreta puede contribuir a este cambio de posición.¹⁰

A partir de lo que aquí Armando propone, podemos comprender una nueva perspectiva a lo que los videojuegos pueden ofrecer, ya no sólo como aprendizaje de contenidos, sino como formas de entender las nuevas realidades a la que nos exponen las TIC. De este modo, se podrá formar a un alumnado crítico con los nuevos modos que tiene, por ejemplo, la industria cultural de distribución y creación de los nuevos modos de entretenimiento y de ocio. Y esto se puede ampliar a muchos otros ámbitos que parece que serán necesarios en este nuevo paradigma (si no lo son ya), como lo pueden ser el de la programación, el manejo de las plataformas de compra, la gestión de los pagos electrónicos,... Al fin y al cabo, un nuevo modo de formar ciudadanos conscientes y preparados para lo que les pueda deparar su futuro en todos los ámbitos.

1.2.1. Los *serious games*, ventajas y desventajas.

A lo largo del artículo *El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los serious games*, Cristian López Raventós explora una serie de ventajas e inconvenientes que aparecen a la hora de utilizar los videojuegos en la experiencia educativa (sea esta dentro o fuera del aula). Normalmente se le atribuye a los videojuegos la función de entretener. Por así decirlo, una forma de distraerse de la vida cotidiana y apartarse de ella por un rato. Sin embargo, al juego tradicional sí que se le han asumido y concedido valores pedagógicos a la hora de adquirir distintas habilidades, incluso de estructurar en sí valores y comportamientos

¹⁰Armando, J. (2010). Lo que podemos aprender de los videojuegos sobre la enseñanza y los materiales educativos, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, RELATEC, vol.9, nº1, p. 39

sociales básicos. La práctica de los videojuegos, sin embargo, es responsable de la adquisición de otra serie de habilidades, como lo pueden ser la coordinación ojo-mano, los reflejos, la agudeza visual o la focalización ante una gran cantidad de estímulos. Por otro lado, se han relacionado con esta práctica la capacidad de coordinación, de trabajo en equipo, de gestión de la frustración, así como en la resolución de problemas y en la toma de decisiones. Y esto puede ser mucho más significativo en el momento en el que se habla de juegos que simulan escenarios reales y situaciones de la vida cotidiana. Pese a todo este tipo de ventajas o de virtudes que se pueden asumir de la práctica de los videojuegos, entiende el autor, en el contexto educativo existe la tendencia de dejar de lado el componente lúdico y la experiencia de juego como métodos pedagógicos.

Los *serious games* nacen como vía para que los videojuegos sean planteados en sus usos concretos en educación. Estos simulan situaciones cotidianas o escenas conocidas con el fin de enfrentar al videojugador o videojugadora a situaciones que le sirvan para su vida real. Así se consigue una experiencia simulada y segura para el perfeccionamiento en la toma de decisiones. Adquiere una gran importancia el distinguir los serious games de los videojuegos comerciales que no cuentan con esta experiencia adaptada al aprendizaje de aspectos académicos, sociales, económicos, culturales,... entre otros. La experiencia del videojuego contará con una inmersión, en tanto que se experimentan situaciones reales, y se harán en un espacio controlado y seguro.

Con el fin de avanzar en su investigación y en su exposición, López Raventós define dos categorías principales de juegos digitales que están orientadas a la enseñanza: los edutainment y las aplicaciones informáticas (o videojuegos) que están orientadas directamente a enseñar. Las primeras constan de experiencias de juego con animaciones con el fin de que sean entretenidas y divertidas. Son aplicaciones informáticas que se sirven de los juegos para transmitir una

información. Los segundos están orientados directamente a la experiencia educativa, y pueden basarse en la simulación, en la transmisión de ideas, valores o información. Al abandonar el componente lúdico, existe una tendencia a que estos videojuegos no gusten entre sus jugadores y jugadoras.

Entre los *serious games* existen modalidades adaptadas a distintas formas de educación o de transmisión de la información. Entre ellas encontramos aplicaciones militares, *militainment*, que sirven tanto para entretener a los soldados que se están formando como para que su aprendizaje sea más rápido y seguro. También encontramos videojuegos con contenidos políticos, para transmitir críticas partidistas o ideas políticas más complejas; con contenidos empresariales, con el fin de enseñar a los trabajadores en su formación y crear un sentimiento de pertenencia; con contenidos para la formación de profesionales especializados en campos como la medicina, en la economía o incluso para la recuperación de pacientes en su proceso de rehabilitación. Se atiende también a contenidos dentro de los videojuegos dirigidos a la producción artística, potenciando las habilidades propias de la producción musical, audiovisual, pictórica... o incluso a la transmisión de contenidos dentro de distintas doctrinas religiosas.

Dentro de todas experiencias, y de la pretensión de educar en todas estas distintas ramas, existe una diferenciación en los resultados. Todos estos motivos no se desarrollan ni tienen una misma acogida por parte de los jugadores o jugadoras o de las y los educandos. Uno de los grandes problemas que existen a la hora de orientar los videojuegos a la educación es el factor de la simplificación. Los videojuegos no funcionan como si se leyera un texto de principio a fin, y hay que tener en cuenta las peculiares maneras de cada videojuego en lo que respecta a la inmersión y a la transmisión de información y conocimientos dentro de él.

Citando a Prensky, académico sobre la educación estadounidense, López Raventós señala dos principales y mayores ventajas de la educación mediante videojuegos: mediante los atributos y técnicas que se requieren, se adquiere una más rápida y eficaz asimilación de conceptos complejos; aumentan el compromiso del alumnado en relación a la motivación que les genera superar el juego y el elemento competitivo. A partir de James Paul Gee, investigador estadounidense dedicado a la psicolingüística y a la literatura, el autor señala también la relevancia que tienen los videojuegos a la hora del aprendizaje en grupo y de las mecánicas de equipo que se consiguen dentro de estos. También, el obligado seguimiento de unas reglas y unas dinámicas concretas hacen que quien participa de un videojuego concreto tenga que comprender el contexto y las condiciones de éste, potenciando la llegada a acuerdos de carácter social y puesta en común de los valores propios. En definitiva, el aprendizaje a partir de los videojuegos no puede considerarse como lineal, sino como contextual. Y este contexto no sólo se aplica a los contenidos del juego, sino a las mecánicas y a las prácticas que se llevan a cabo. Esto hace que, además de la posibilidad de inmersión dentro del videojuego, el jugador o la jugadora adquiera habilidades con los medios informáticos que son necesarios (ya sea en lo respectivo al *software* o al *hardware* requeridos). Esto, además, requiere de estrategias. Ya dentro del juego, dentro de las dinámicas del videojuego concreto, o respecto a las habilidades que son necesarias a nivel físico (control del ratón, atención y visión de la pantalla, fluidez a la hora de utilizar los periféricos...).

En conclusión, el videojuego es una buena forma para acercarse a problemas o a contenidos que se quieren en el aula. Además, estos potencian actitudes como la autonomía, el trabajo en equipo, la gestión de las emociones o el aprendizaje para utilizar las nuevas tecnologías. Sin embargo, hay que contar con las desventajas para, a través de su consideración, intentar reducirlas al mínimo posible. También, puesto que es una línea de investigación relativamente reciente, hay que contar con que hay que indagar en los resultados y en los medios y que la figura docente se

enfrenta a un recurso nuevo e inexplorado. Todo esto, con los beneficios que esto significa, pero también con los riesgos que el desconocimiento o la inexperiencia general provocan.

2. Unidad didáctica

2.1. Créditos

2.1.1. Título.

Introducción al contractualismo hobbesiano a partir del videojuego distópico Rust.

2.1.2. Resumen.

La presente unidad didáctica consiste en, a través de la experiencia en primera persona que ofrece el videojuego *Rust*¹¹, llevar a cabo una serie de actividades elaboradas por la figura docente con el fin de introducir aspectos claves acerca de las teorías contractualistas y el pensamiento de Thomas Hobbes. El videojuego *Rust* consiste en una experiencia en primera persona de supervivencia, adquisición, búsqueda y gestión de recursos y enfrentamientos directos con otros jugadores en línea. La experiencia del juego en primera persona irá controlada y guiada por parte de la figura docente para focalizar los elementos centrales y pertinentes del contenido dentro del videojuego. A partir de aquí, se encauza con la experiencia del juego las clases magistrales adecuadas para relacionar las conclusiones de la experiencia con los contenidos propios del currículo.

¹¹Trailer del videojuego: [Rust - Official Trailer](#)

La actividad consiste en una experiencia llevada a cabo desde un servidor online diseñado y controlado por la figura docente, donde sólo participan los integrantes de la actividad. El juego consiste en, con un personaje en primera persona, obtener diferentes recursos (madera, piedra, armas, comida, agua potable...) en un espacio limitado con diferentes biomas que simula una isla en un contexto post apocalíptico y distópico. Al ser una experiencia de juego abierto, cabe la posibilidad de proponer objetivos, disponer roles y plantear problemas que se asemejan con posibles situaciones en estado de naturaleza. Al no existir una figura como el Estado (leyes, imperativos morales, comunidad...), y siendo un videojuego competitivo, se tiende a la lucha de todos contra todos sin mucha posibilidad para la organización o la alianza, lo cual proyecta un escenario pertinente e interesante para tratar las bases de las teorías contractuales -acerca de la bondad del ser humano, el concepto de naturaleza o las motivaciones que existen detrás de los acuerdos sociales y legislativos-.

Desde la guía docente, se proponen una serie de objetivos con el fin de poner sobre la mesa dichas cuestiones acerca de la necesidad (o no) de una estructura superior, tratando nociones como la de *Leviatán*, o de institución. Algunos objetivos, como ejemplo, podrían ser: consigue establecer una base donde sentirse segura o seguro, disponiendo los medios para que nadie entre en ella; consigue recolectar el suficiente agua potable para abastecer a todo el grupo durante la actividad; decide si la alimentación del grupo contará con alimentos cárnicos o no y expon motivos para tu decisión.

Al ser un juego en el que existe la posibilidad de morir, pero de volver a aparecer en el mismo mapa indefinidamente, el castigo por no conseguir sobrevivir es la posibilidad de perder todos los recursos conseguidos. Así, la experiencia se centra en la gestión de recursos y en la posibilidad de comunicación con los compañeros, existiendo un chat de voz por proximidad. Las sesiones dedicadas a

esta actividad se dividen en cuatro, y para cada una de ella se disponen diferentes objetivos relacionados directamente con los contenidos tratados sobre las teorías contractuales y el estado de naturaleza.

2.1.3. Requerimientos técnicos:

Aula de informática con al menos la mitad de ordenadores que el número de alumnos y alumnas. Los ordenadores tienen que contar con unos requisitos recomendados para el soporte del videojuego, que son:

Sistema operativo: Windows 10 64bit

Procesador: 3 ghz

Memoria: 16 GB de RAM

Gráficos: Nvidia GTX 980 o superior

DirectX: Versión 12

Red: Conexión de banda ancha a Internet

Almacenamiento: 12 GB de espacio disponible.¹²

Además de contar con las suficientes licencias del juego para poder descargarlo y jugarlo a través de la plataforma *Steam* y contar con una cuenta para cada ordenador.

2.2. Catalogación.

2.2.1. Etapa y curso.

La presente unidad didáctica se corresponde con la etapa de Bachillerato, correspondiente al primer curso de ésta.

¹²Información obtenida de la plataforma 3djuegos, <https://www.3djuegos.com/juegos/requisitos/16729/rust/>

2.2.2. Áreas.

El área al que corresponde la presente unidad didáctica es la materia de Filosofía.

2.2.3. Bloque.

La presente unidad didáctica corresponde a primero de bachillerato, contenida en el borrador¹³ para el currículo de bachillerato de la Junta de Castilla y León.

2.2.4. Tema.

El tema al que corresponde la presente unidad didáctica se corresponde con el apartado C (Acción y creación) 1 (La acción humana: filosofía ética y política) del borrador del currículo para Bachillerato de la Junta de Castilla y León, en lo relativo al *fundamento de la organización social y del poder político. La teoría de juegos como herramienta de análisis de conflictos y dilemas sociales. El convencionalismo en los Sofistas. Teorías del origen sobrenatural vs. teorías contractualistas. La reflexión filosófica en torno a la democracia. Ciudadanía y sociedad civil*¹⁴.

¹³Consúltese

<https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/sistema-educativo/bachillerato/bachillerato-borrador-curriculo/anexo-iii-materias-bachillerato>

¹⁴Consúltese

<https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/sistema-educativo/bachillerato/bachillerato-borrador-curriculo/anexo-iii-materias-bachillerato>

2.3. Programación.

2.3.1. Finalidad.

Las distintas finalidades de la presente unidad didáctica, además de cumplir con el programa y con el cumplimiento del currículo, son:

- [...] *ofrecer un marco conceptual y metodológico para el análisis de las inquietudes esenciales y existenciales del alumnado de Bachillerato, en el que este pueda abordar personalmente las grandes preguntas y propuestas filosóficas y emprender una reflexión crítica acerca del sentido y valor de los distintos saberes, actividades y experiencias que configuran su entorno vital y formativo*¹⁵.
- [...] *la educación filosófica resulta imprescindible para la articulación de una sociedad democrática en torno a principios, valores y prácticas éticas, políticas y cívicas cuya legitimidad y eficacia precisan de la deliberación dialógica, la convicción racional y la autonomía de juicio de los ciudadanos.*¹⁶
- *La Filosofía [...] supone también una reflexión crítica sobre las emociones y los sentimientos, presentes en todos los ámbitos, desde la estética a la teórica pasando por la ética y, a menudo, olvidados en los currículos.*¹⁷
- Establecer un espacio de reflexión a través de la cultura cotidiana del alumnado en lo referente a los videojuegos y al uso de las nuevas tecnologías.
- Enfocar la importancia que cumplen los relatos distópicos tanto para la enseñanza de la Filosofía como para tomar consciencia de los problemas actuales a nivel global.

¹⁵Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato [Gobierno de España, Ministerio de Educación y Formación Profesional] p. 118

¹⁶Ibidem, p. 118

¹⁷Ibidem, p. 118

2.3.2. Competencias.

En virtud a lo que dispone el *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*, respecto a las competencias mínimas en la etapa de Bachillerato, el borrador del currículo de bachillerato de la Junta de Castilla y León establece:

Contribución de la materia al desarrollo de las competencias clave

La materia Filosofía contribuye a la adquisición de las distintas competencias clave en el bachillerato en la siguiente medida:

Competencia en comunicación lingüística

Dado que el lenguaje es el vehículo esencial del pensamiento y el debate de ideas, la familiaridad con textos y exposiciones orales de índole filosófica y ensayística en general contribuye al dominio de la comunicación escrita y oral y a la capacidad para el intercambio de ideas complejas expresadas de forma eficaz, entendido por tal la síntesis de precisión y claridad.

Competencia plurilingüe

El conocimiento y análisis de términos filosóficos puede también constituir una puerta abierta a expresiones en distintas lenguas clásicas o modernas que exijan transferencias entre ellas como estrategia para ampliar el repertorio lingüístico individual.

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería

El estudio de la lógica formal, cuya estructura deductiva guarda importantes similitudes con la de la matemática, y el análisis filosófico de aspectos ligados al quehacer científico como el impacto ético y social de la ciencia, así como el análisis epistemológico de sus métodos ampliará la perspectiva de los alumnos sobre la actividad científica.

Competencia digital

Esta materia, además, fomenta el análisis crítico y autónomo de las fuentes digitales de información, convertidas hoy en el principal recurso de acceso a la información -además de cualquier otra-.

Competencia personal, social y aprender a aprender

La filosofía se vincula especialmente al análisis riguroso de las distintas esferas de la praxis humana como la moral y la política. La familiaridad con los grandes debates y teorías acerca del bien, la justicia, el poder, la sociedad, la virtud o la responsabilidad deben proporcionar un esquema conceptual desde el que alumnos cercanos a su mayoría legal de edad participen de manera activa en la praxis propia de la ciudadanía democrática, que tiene en su centro la deliberación libre sobre desafíos colectivos.

Competencia ciudadana

El uso de registros argumentativos propios del lenguaje filosófico afilará el sentido crítico en la selección y valoración de fuentes de información diversas e, igualmente, prepararán al alumnado para ejercer la ciudadanía activa a través de la discusión de ideas y opiniones partiendo de evidencias y argumentos, y -también- de la resolución de conflictos mediante la deliberación dialogada.

Competencia emprendedora

El análisis filosófico de problemas éticos y políticos fundamentales y de actualidad facilitará la evaluación de necesidades y oportunidades, para presentar y ejecutar ideas y soluciones innovadoras.

Competencia en conciencia y expresión culturales

Finalmente, el análisis y el pensamiento filosóficos requieren y estimulan el pensamiento creativo y, por otro, no es extraño que la reflexión filosófica gire sobre la creación estética en cualquiera de sus registros, plástico, literario, musical.¹⁸

2.3.3. Saberes básicos.

Los contenidos se estructuran a partir de una selección de textos de la obra de Thomas Hobbes, *Leviatán*. A partir de ellos, durante las clases magistrales, se hará a modo de seminario de los textos un comentario y una guía de lectura para la selección. Para ello, se presenta una recopilación de apuntes acerca de estos textos para la exposición magistral durante la clase, acompañada de apelación directa al alumnado al respecto.

Capítulo XIII. De la condición natural del género humano en lo concerniente a su felicidad y a su miseria.

En este capítulo Hobbes aborda la problemática que supone para el hombre, para la humanidad, ser naturalmente iguales. Pese a que haya diferencia entre personas concretas, pudiendo ser uno más fuerte o inteligente que otro, la elevada posibilidad de asociación entre varios hace que estas pequeñas diferencias se disipen. Pese a esta natural igualdad, el ser humano concreto tiende a tener una imagen de sí mismo sobredimensionada. Pese a que pueda reconocer en los otros una superioridad intelectual o una serie de características ventajosas, pocos serán los reconocidos por encima de la imagen propia. Esto se debe a, sostiene Hobbes, la distancia de los otros y la cercanía de uno mismo, haciendo que el hombre concreto tienda a valorar más los éxitos propios y a disculpar las carencias o los fallos. Esto,

¹⁸Consúltese

<https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/sistema-educativo/bachillerato/bachillerato-borrador-curriculo/anexo-iii-materias-bachillerato>

siendo un lugar común para todas las personas, es un gran indicativo de esta igualdad que se entiende al ser humano.

Esta igualdad se proyecta prontamente en desconfianza y en conflicto de intereses, puesto que si varias personas optan a un mismo objetivo y sólo una de ellos puede lograrlo nace de inmediato la rivalidad y el enfrentamiento. La mayoría de las veces en que suceda este conflicto, las intenciones de los rivales irán encaminadas a la propia conservación o al simple deleite. Esta desconfianza constante logra que el mecanismo que utilice una persona para su propia conservación sea el de dominar al mayor número de personas el mayor tiempo posible, para así lograr una posición de ventaja y guardar cierta seguridad propia. La asociación, dentro de un estado de desconfianza perpetuo, no logra sino crear una incomodidad. Una persona, viéndose a sí misma, esperará que el otro le considere de igual forma, y tomando en cuenta que todos funcionan del mismo modo, si no hay una fuerza mayor a ellos que establezca el orden de la reunión, una disposición al conflicto. Se valora siempre, bajo estos términos, la dominación de uno sobre el otro como una forma de distinción o de estima.

Así, identifica Hobbes, encontramos tres causas principales de la discordia que se genera entre las personas: la competencia (con el fin de alcanzar sus objetivos, principalmente, para la propia subsistencia), la desconfianza (motor de la obtención del beneficio) y la gloria (con el fin de ganar reputación).

Con todo ello es manifiesto que durante el tiempo en que los hombres viven sin un poder común que los atemorice a todos, se hallan en la condición o estado que se denomina guerra; una guerra tal que es la de todos contra todos.¹⁹

¹⁹Hobbes, T., *Del ciudadano y Leviatán*. Trad. E. Tierno Galván & M. Sánchez Sarto, Madrid, Tecnos, p. 125

De este modo, sin ninguna fuerza mayor que medie o imponga los términos de un acuerdo, el ser humano se dispone en una actitud de guerra. La guerra, más allá de los actos conflictivos o violentos que pueda generar, se basa fundamentalmente en la disposición constante de las personas a una afrenta. La sensación y la preparación constante respecto a la lucha inminente sin saber ni cómo ni cuándo.

Esta falta de seguridad que impide, por tanto, la asociación hace imposible que se desarrollen aspectos de la vida humana como la industria, la producción cultural, la asociación, ni el cultivo del conocimiento, por ejemplo. Hace inviable el fruto que nace en un primer momento de la colaboración entre personas bajo un marco seguro y estable. Muestra de todo esto es que ya en un orden social controlado, con funcionarios que controlan la ejecución de las leyes, una persona concreta cierra su puerta con llave, pone a salvo sus posesiones más valiosas o puede caminar armado por la calle. Pese a no haberse dado, entiende Hobbes, un estadio de la humanidad donde estas premisas se cumplieran de tal modo, existen situaciones concretas con una falta de imposición social e institucional donde se vive un estado continuo de guerra.

Las nociones de derecho e ilegalidad, justicia e injusticia están fuera de lugar. Donde no hay poder común, la ley no existe; donde no hay ley, no hay justicia.²⁰

Es así como entiende Hobbes que la justicia se genera del consenso, y fuera de él no existe la injusticia. Refieren a cualidades que se dan en el hombre en sociedad, al igual que las nociones de propiedad y de dominio. Estos dependen de cuánto sea capaz una persona de tomar algo y mantenerlo para sí. Para salir de este estadio que la naturaleza dispone para el ser humano, este dispone de recursos que vendrán por parte de su razón y de sus pasiones. En el caso de las pasiones, así lo

²⁰Íbidem, p. 127

son el miedo a morir, el deseo de conservación y la esperanza en que su trabajo logre tal preservación. La razón añade, además, la capacidad para adecuar las normas para intentar alcanzar un pacto.

Capítulo XIV. De la primera y de la segunda “leyes naturales” y de los contratos.

Se entiende como derecho de naturaleza aquél por el cual el ser humano ejerce mediante su libertad con el fin de mantener su propia naturaleza, es decir, su propia vida. De este modo, esa libertad se entiende como la ausencia de impedimentos externos para lograr este fin. Estos impedimentos, que son inevitables, generan el margen en que el ser humano puede ejercer su libertad para preservar su naturaleza según dicte su propia razón. Ley de naturaleza se entiende como la obligación del ser humano a preservarse a sí mismo, y de elegir la opción más conveniente para sobrevivir y hacerlo de mejor forma. Así, el derecho se refiere a la libertad que existe con el fin de la propia preservación, y la ley se refiere a la obligación natural del hombre de preservarse.

En el estado en el que se encuentra el ser humano en su condición, como se adelantaba en el capítulo anterior, es un estado de guerra perpetua. En él, el ser humano tiene derecho de hacer lo necesario para asegurar una estabilidad para su conservación, incluso llegando al cuerpo de los otros. Esto genera que no exista seguridad para nadie para llegar a vivir lo que la naturaleza permite que un ser humano viva. Aquí, el ser humano ha de buscar un estado de paz que le permita una mayor seguridad, al mismo tiempo que contar en todo momento con los recursos de la guerra.

Para lograr esta paz, el ser humano ha de renunciar a su total derecho de naturaleza, es decir, debe ceder en hacer lo que sea para su subsistencia con el fin de mantenerse pacífico con otros seres humanos. Para ello, todas las personas

tendrían que ofrecerse del mismo modo a renunciar a este derecho, puesto que si no es unánime significa una debilidad de quien sí lo cede respecto al que no. De este modo, si todas las partes ceden en este derecho, el fin será el mismo, la preservación mediante un estado pacífico.

La mutua transferencia de derechos es lo que los hombres llaman contrato.²¹

Los términos de este contrato, de este pacto, pueden ser expesos (en el caso de que sean explícitos y expuestos) o se pueden inferir de la situación y estar implícitos. La voluntad de las partes se entiende la misma y no es necesario definir estos términos.

Cuando dentro de un pacto, en un estado natural de guerra perpetua, existen motivos de sospecha esto genera que éste se anule. Sin embargo, si por encima de las dos partes existe un poder mayor que sea capaz de obligar al cumplimiento del pacto, este no llegará a ser nulo. Es así que mediante la existencia de un poder mayor se genera la seguridad que naturalmente no se genera. Esta cesión del derecho de naturaleza está de este modo mediada por un poder que es capaz de lograr que todas las partes cedan, y así se genere con seguridad una condición pacífica.

La razón de un pacto es, en primer lugar, algo deliberado que se considera posible de conseguir desde todas las partes, y si es imposible en último término de lograr las partes deberán poner todo por su parte para lograr lo máximo posible. Es por esto que se puede considerar un pacto como cumplido cuando se cumple o cuando, libremente, se remite al menos por una parte. De esta constante posibilidad de abandonar un pacto, la tendencia de los seres humanos para cumplirlo son el miedo y el honor. Siendo más común el primero, se suele temer al resto de los

²¹Íbidem, p. 131

hombres en las consecuencias de abandonar un pacto, o a fuerzas superiores que también reaccionen. Y, pese a que el primero es más inmediato y más probado, existe un gran número de personas a quien afecta más el segundo.

Capítulo XVII. De las causas, generación y definición de un “Estado”.

El fin del ser humano a la hora de restringirse a sí mismo este derecho de libre actuación que la naturaleza le da es, como se hacía alusión en los apartados anteriores, la propia conservación y dotarse a sí mismo de *una vida más armónica*. Es decir, el deseo de no tener que vivir en la constante situación del estado de guerra que brinda todas las posibilidades que la naturaleza le otorga. Las leyes de la naturaleza, que se pueden resumir bajo la regla de oro del cristianismo (no hagas a los demás lo que no quieres que te hagan a ti), son contrarias a lo que las pasiones naturalmente son. Unas pasiones que inclinan a las personas al interés propio exacerbado, a la venganza, al conflicto... Si no existe una fuerza mayor a las partes de un pacto, este solo queda en palabras (que como afirma Hobbes en numerosas ocasiones, no llevan a nada y quedan en papel mojado). Por tanto, a pesar de estas leyes de naturaleza, si no existe un poder capaz de interceder por el cumplimiento de un pacto por la preservación, sólo se cuenta con el poder que una sola persona puede contener. Y, como se indicaba al inicio del capítulo XIV, este poder individual queda amenazado y es casi imposible de mantener dada la posibilidad de arrebatarlo entre varios aunque su fuerza individual sea menor.

La asociación bajo un pacto de un número suficiente de personas será la condición de mantener cierto nivel de seguridad, siempre mayor al de un individuo. Sin embargo, este número de personas queda determinado en comparación a posibles enemigos que también se han asociado. Ni siquiera al ser un gran número de personas asegura la seguridad cuando los objetivos del pacto no van más allá de deseos concretos o consideraciones reducidas a uno o unos pocos. Si es este el caso,

las diferentes partes no harán más que obstaculizarse mutuamente y generar un clima donde unos pocos dominarán al resto. En este punto Hobbes destaca la necesidad que se genera dentro de un grupo donde se establece un pacto de tener un enemigo común, con el fin de no generar enemigos entre las partes. En esta situación, donde siempre existirá un enemigo exterior, Hobbes afirma que la única vía satisfactoria dentro de este pacto es ceder el poder completo a un individuo o grupo de individuos que se encarguen por completo de la seguridad de todos. Así, se genera una voluntad única desde las múltiples voluntades que existen entre las partes del pacto. Así, este individuo o individuos representarán la totalidad de las partes, pero el poder se hará concreto y eficaz frente a las amenazas tanto internas como externas. Así, el estado de paz que se busca será responsabilidad de los depositarios de este poder que cada parte del pacto les ha cedido.

Así se genera ese gran Leviatán al cual se le debe la paz y la seguridad, pero del mismo modo que este se la debe a quien le ceden el completo poder. Esto es lo que genera que la multitud se convierta en Estado, y que el miedo que este genera haga posible un estado de seguridad y de uniformidad. Este Leviatán será el responsable, bajo su propio criterio, de utilizar los medios que considere oportunos para el mantenimiento de la paz y de la defensa común. El soberano que encarna este poder lo será por elección, y bajo un objetivo. Si este objetivo no se cumple, el ser humano siempre contará con la posibilidad de utilizar su derecho de naturaleza para preservar así su propia vida y su conservación.

2.3.4. Criterios de evaluación y criterios de aprendizaje.

Criterios de evaluación:

La adquisición de las competencias específicas constituye la base para la evaluación competencial del alumnado.

El nivel de desarrollo de cada competencia específica vendrá determinado por el grado de consecución de los criterios de evaluación con los que se vincula, por lo que estos han de entenderse como herramientas de diagnóstico en relación con el desarrollo de las propias competencias específicas.

Estos criterios se han formulado vinculados a los descriptores de las competencias clave en la etapa, a través de las competencias específicas, de tal forma que no se produzca una evaluación de la materia independiente de las competencias clave. Este enfoque competencial implica la necesidad de que los criterios de evaluación midan tanto los productos finales esperados (resultados) como los procesos y actitudes que acompañan su elaboración. Para ello, y dado que los aprendizajes propios de Filosofía se han desarrollado habitualmente a partir de situaciones de aprendizaje contextualizadas, bien reales o bien simuladas, los criterios de evaluación se deberán ahora comprobar mediante la puesta en práctica de técnicas y procedimientos también contextualizados a la realidad del alumnado.²²

Criterios de aprendizaje:

Es capaz de expresar correctamente oralmente y/o por escrito, utilizando el vocabulario especializado, las nociones acerca del contractualismo como el pacto, el Estado, el derecho o el estado de naturaleza.

Establece una unión entre los objetivos y resultados de la actividad práctica y los contenidos teóricos explicados en clase.

Identifica los principales problemas filosóficos y las consecuencias del contexto histórico-filosófico que traen la teoría contractualista propuesta por Hobbes y seguida por otros autores como Rousseau, Locke o Montesquieu.

²²Consúltese

<https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/sistema-educativo/bachillerato/bachillerato-borrador-curriculo/anexo-iii-materias-bachillerato>

2.4. Proceso de aprendizaje.

2.4.1. Metodología.

La metodología consiste en la alternancia entre las clases magistrales y la puesta en práctica de las actividades mediante un ordenador a través del videojuego *Rust*. Las clases magistrales, divididas en tres sesiones, se darán la segunda, cuarta y sexta sesión. Estas consisten en la explicación magistral, con apelación directa al alumnado para tratar de focalizar la atención, con la proyección de un PowerPoint con los términos clave en el seguimiento de la clase. La actividad, dividida también en tres sesiones, se dará la primera, tercera y quinta sesión. Está consistirá en jugar al videojuego *Rust*, en un servidor privado donde sólo participa el alumnado, con una serie de pautas y directrices más detalladas en el apartado Actividades y tareas. Con un total de seis sesiones, sumando una séptima para elaborar un informe tanto del contenido como de la relación con las distintas sesiones de la actividad.

2.4.2. Temporalización.

La presente unidad didáctica se estructura en siete sesiones de cincuenta minutos, el equivalente a dos semanas y un día según la disposición del horario de Filosofía en primero de Bachillerato. Se desarrolla durante el comienzo de la tercera evaluación, en el apartado referido a la filosofía política, a modo de introducción a las últimas semanas del curso dedicadas a este tema.

2.4.3. Actividades y tareas.

La presente unidad didáctica se estructura en siete sesiones de cincuenta minutos, divididas en tres bloques: actividad con el videojuego *Rust*, sesiones magistrales e informe para la evaluación.

Sesiones teóricas.

Las tres sesiones teóricas consistirán en una clase magistral por parte de la figura docente respecto a los contenidos expuestos anteriormente. La interlocución con el alumnado servirá para comprobar a tiempo real si se siguen bien los contenidos, si se realizan relaciones con la actividad práctica y si esta actividad práctica pasa de ser anecdótica a valer como punto valioso para la comprensión de los materiales. La tarea que se ha de llevar a cabo durante estas clases teóricas será la recopilación de apuntes al respecto de los contenidos que podrán ser utilizados para la sesión de evaluación.

Actividades prácticas (primera, tercera y quinta sesión).

Estas tres sesiones prácticas se desarrollarán individualmente por parte del alumnado por medio de un ordenador para ejecutar el videojuego *Rust*. Este videojuego se caracteriza por controlar un personaje en primera persona que aparece con una piedra y una antorcha en una isla donde tendrá que obtener recursos para su subsistencia y su propia seguridad. El escenario se divide en dos principales espacios: el espacio natural (donde se puede obtener madera de los árboles, roca, metal o azufre de nodos, y donde se ha de establecer una base para recolectar los elementos con los que subsistir); el espacio artificial (el videojuego nos presenta un escenario distópico donde encontramos distintos monumentos, construcciones humanas donde podemos encontrar la mayoría de elementos manufacturados, como armas, alambradas, muros o explosivos). La actividad, lejos de abarcar las numerosas posibilidades que presenta el videojuego, consistirá en una adaptación de la dinámica del *gameplay* individual de cada alumna y alumno con los contenidos de las clases magistrales, que se estructuran bajo un seminario de

capítulos seleccionados del *Leviatán* de Hobbes, cuya guía o apuntes se detallan anteriormente.

Primera sesión.

La primera sesión consistirá en comenzar el juego, apareciendo en la isla sin más recursos que una piedra y una antorcha. La actividad consistirá en lograr una serie de objetivos para comenzar a adecuarse al escenario de *Rust*. Estos objetivos se lograrán mediante la acumulación de recursos, la utilización de herramientas, la investigación dentro del escenario del juego y la cautela con las compañeras y compañeros que comparten espacio y con los que se puede interactuar. Para ello, se indica al alumnado el uso de los controles, la dinámica de los menús y la forma en que se construye, se reciclan objetos, se manufacturan herramientas... Las tareas u objetivos son los siguientes:

Primer objetivo: conseguir la tela suficiente para elaborar y colocar un saco de dormir (donde el jugador o jugadora reaparece después de morir en el juego, habiendo dejado los posibles recursos acumulados en el lugar de la muerte).

Segundo objetivo: acumular los recursos suficientes (madera, tela, cuero, piedra, metal, metal de alta calidad...) para, mediante el uso de herramientas, establecer una base individual que ha de constar de: un edificio cerrado al que no se pueda acceder (con candado en las puertas y con muros cerrados); un armario en su interior donde se acumulan recursos para mantener la construcción en pie; cajas para almacenar los recursos, el saco de dormir mencionado...

Tercer objetivo: manufacturar con los recursos encontrados un arco para cazar al menos un animal, y elaborar combustible de grado bajo a partir de su grasa y tela.

Cuarto objetivo: interactuar con las demás compañeras y compañeros mediante el chat de voz o el chat escrito para comunicarse.

Tercera sesión:

Al haber llevado a cabo la segunda sesión de clase magistral acerca del estado de naturaleza y la desconfianza, la ausencia de justicia o la disposición del ser humano al conflicto, la tercera sesión irá enfocada a la interrelación directa entre el alumnado dentro del juego. Encontrando aspectos del juego que resultan posibles bases para el conflicto, como la posibilidad de matar a otros jugadores y jugadoras y quedarse con los recursos que llevaran encima o la posibilidad de intentar irrumpir en la base de otros u otros, se tratará de encontrar una analogía para los contenidos de la sesión anterior. En este caso solo habrá un objetivo, acumular chatarra (recurso dentro del juego que luego servirá para aprender a elaborar herramientas más elaboradas y emprender misiones más complicadas). Existirá la posibilidad de robar o enfrentarse entre el alumnado con este fin, y de los tres alumnos o alumnas que consigan más chatarra en esta sesión, se votará en la siguiente quién ha de ser una o un líder en virtud de quién se considere que es más valioso para la subsistencia del grupo.

Quinta sesión:

Habiendo llevado a cabo la cuarta sesión acerca de la noción de pacto, y en relación con la tercera sesión donde quedó pendiente elegir un o una líder, la quinta sesión irá encaminada a establecer un pacto con el fin de trabajar en común. Los objetivos de esta sesión serán los siguientes:

Primer objetivo: elegir democráticamente un o una líder que asignará roles con el fin de, entre todas y todos, tener los suficientes recursos para conseguir un monumento. En estos monumentos se encuentran NPCs, es decir, personajes controlados por el propio videojuego que protegen estos con armas.

Segundo objetivo: conseguir el suficiente número de recursos para conquistar uno de estos monumentos (ropa con blindaje, armas más elaboradas, munición, combustible...)

Tercer objetivo: asignar roles y tomar al menos uno de esos monumentos.

Sesión de evaluación.

La sesión de evaluación consistirá en una prueba escrita a mano por parte del alumnado respecto a uno de los tres puntos tratados en clase, correspondientes a uno de los tres capítulos abordados en las clases magistrales. En el desarrollo de los contenidos se podrá hacer referencia a experiencias vividas durante la actividad como recurso para la explicación, pero la prueba irá dirigida principalmente a exponer de forma sintética, estructurada, y con el vocabulario especializado utilizado durante las clases.

2.5. Elementos transversales que se trabajan.

En lo relacionado con la actividad en el aula de informática, la lectura de textos y la exposición oral del alumnado, respecto del primer elemento transversal: *En Educación Secundaria Obligatoria, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias.*²³

Respecto al planteamiento de un espacio y un planteamiento igualitario y participativo respecto a cualquier condición personal o social: *Las Administraciones*

²³Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato [Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte], Artículo 6, p. 7

*educativas fomentarán el desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social. 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 hombre 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. [...]*²⁴ Así, además, de la propuesta temática acerca de la necesidad del Estado, su relación con los individuos, y sus aspiraciones hacia un clima pacífico, de respeto y de inclusión.

En lo relativo a la participación activa en la actividad y a los objetivos individuales que se proponen dentro de una propuesta colectiva, existe una apuesta por el espíritu emprendedor y a la resolución de problemas desde la creatividad en consonancia con el grupo desde una actitud crítica y participativa. Respecto del tercer elemento transversal: *Los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incorporarán elementos curriculares orientados al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor, a la adquisición de competencias para la creación y desarrollo de los diversos modelos de empresas y al fomento de la igualdad de oportunidades y del respeto al emprendedor y al empresario, así como a la ética empresarial. Las Administraciones educativas fomentarán las medidas para que el alumnado participe en actividades que le permita afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico.*²⁵

²⁴Ibidem, pp. 7-8

²⁵Ibidem, p. 8

2.6. Evaluación.

Los instrumentos de evaluación van acorde a los principios de evaluación continua. Estos instrumentos son los siguientes:

Control de la asistencia, la participación y la elaboración de apuntes en clase a partir de los medios de control propios del centro sumado a un registro en el cuaderno del profesor y la recogida de dichos apuntes; realización activa y bajo las directrices de la figura docente de las actividades llevadas a cabo con los ordenadores; realización y entrega de la prueba escrita definida en el apartado de actividades y, en los casos pertinentes, de la prueba escrita para la recuperación de los contenidos (en recuperación, a final del trimestre, de todos los contenidos de éste que no se hayan superado).

La calificación, en la realización ordinaria de la evaluación estará distribuida en los siguientes ratios:

Asistencia, participación y actitud.	Seguimiento oportuno de las actividades bajo sus directrices y momentos.	Resultado de la prueba
20%	10%	70%

Cada apartado necesita de un resultado mínimo del 50%, en cada caso, para poder aprobar. En el caso de acudir a la recuperación de los contenidos el resultado de la prueba escrita será el 100% de la calificación.

2.7. Materiales y recursos.

Materiales.

Los materiales necesarios para llevar a cabo la presente unidad didáctica son un ordenador por cada alumna o alumno, con los requerimientos a los que se hace referencia en el punto 1.3. Así como un ejemplar del *Leviatán* para cada alumna o alumno, o una fotocopia con los capítulos seleccionados en su defecto. Además de la clásica pizarra para organizar los conceptos que se utilizan durante las clases magistrales para apoyar la explicación.

Recursos.

Los recursos con los que se ha de contar son una cuenta de Steam por cada ordenador que se vaya a utilizar además de una copia digital del videojuego *Rust*. Los espacios necesarios serán, entonces, un aula de informática para las sesiones prácticas y un aula para las clases magistrales y la sesión de evaluación.

3. Conclusiones.

Además de contar con un apartado específico en el currículo de la asignatura de Filosofía de primero de bachillerato donde se tratan los temas de la utopía y de la distopía, este Trabajo de Fin de Máster incide en la recurrencia y el interés que cuentan estas temáticas y estos métodos respecto a la enseñanza de la Filosofía en general. Pudiendo versar este análisis y esta propuesta sobre varias expresiones distópicas en la historia de la literatura, del cine o de distintas categorías artísticas, se elige el videojuego como un método completamente válido. Esta adecuación del medio digital que traen los videojuegos se sumará a la gran importancia que está teniendo este método también a nivel investigacional. Es de total actualidad y

supone una amplia oportunidad la puesta a cabo de programaciones basadas en este tipo de medios con el fin de consolidar también todo el trabajo teórico que se está llevando en la actualidad, y todos los resultados que se lleven a un aula son de vital importancia.

Respecto a la propuesta que durante este trabajo se ha llevado a cabo, se destaca el valor de la distopía, en su fuerte unión histórica y conceptual con la utopía, como método para estudiar filosofía y aprender a filosofar. Permite que en todos los contextos y espacios, por alejados que estén al contexto anglosajón donde se desarrolla históricamente este género, se pueda hacer un análisis crítico del presente, de su realidad filosófica y de todo el sedimento que deja la historia del pensamiento en él. También, pese al marcado sentido negativo que se le ha otorgado a la distopía a lo largo de su historia, se remarca y utiliza su poder de hacer consciente del momento presente, de las inquietudes y deseos de la sociedad en un momento dado y de las implicaciones filosóficas que siempre radican en dichas reflexiones. Se defiende un uso de la distopía como toma de conciencia del mundo que nos rodea, no como modo de mero entretenimiento o como una forma de derrotismo frente a la complejidad de la situación presente, sino como punto de partida para transformar nuestro ‘futuro-presente’.

La atención al fenómeno del impulso utópico, que si admitimos como real en la especie humana, como motor de la propuesta de posibles mundos distintos (sea positiva o negativamente), puede ser un motivador al pensamiento crítico y a la acción consciente y responsable respecto al mundo, a los demás y a nosotros mismos. También, el pensamiento distópico, además de resultar valioso para comprender distintos contenidos a lo largo de toda la historia de la filosofía, sirve para enfocar problemas del pensamiento actual. Si la distopía nace de la desconfianza en los valores del Renacimiento y de la Modernidad, será clave para

comprender tanto el declive de estos momentos como las nuevas doctrinas y disciplinas que nacen en un mundo postmoderno.

La identificación de los tópicos de la filosofía, sobre todo en los últimos siglos, con temáticas o contenidos que aborda el género distópico será del todo fructífero al entender la distopía como antelación de la realidad. También, para comprender cómo esta es fruto de las inquietudes, tendencias y deseos que caracterizan un contexto histórico determinado, y como se traza la línea entre ese momento y desde donde se plantea. Es del todo útil también para redefinir conceptos que están tan arraigados en nuestra civilización, como lo pueden ser el de tiempo o espacio, puesto que la literatura distópica abre la posibilidad de experimentación en este sentido de una manera privilegiada. Y, ante todo, hacer preguntas y cuestionar las cuestiones más básicas, como pueden ser el ser o el mundo, y apelar a un sentido de idiotismo como el que confecciona Byung-Chul Han apoyándose en Deleuze.

La comprensión del fenómeno distópico ya no como reflejo negativo del optimismo utópico, sino como ausencia de los márgenes que definen las esperanzas futuras de la distopía, sirve también para redefinir este fenómeno y explorar nuevas implicaciones. Si se hace un ejercicio de prescindir de los ya mencionados modelos renacentistas y modernos se podrá comprender más ampliamente nuestra actualidad más radical y la caducidad de ciertas nociones que han quedado sedimentadas. Cuando tratamos el fenómeno distópico como forma de entender la historia, o los fenómenos concretos que han sucedido en esta, para contextualizarlos en su momento y dentro de todo el plano de significaciones sociales y culturales, nos encontramos ante un concepto de tiempo que nos puede acercar a posiciones, por ejemplo, como las del posthumanismo. De este modo, se será más capaz de comprender el medio por el que se apuesta en la unidad didáctica propuesta en este trabajo, el digital. Para utilizar este constructivamente y no

quedarse solo en la superficie de lo que nos puede ofrecer, habrá que reflexionar acerca de la pertinencia, de las ventajas y desventajas, y de la transformación de la sociedad y de sus medios tecnológicos en todos los aspectos de la vida, en especial, el educativo.

Si se apuesta por una actividad a través del videojuego *Rust*, es porque se considera que un simulador en primera persona de supervivencia puede ser valioso en varios aspectos. En primer lugar, para introducir unos contenidos que no le vienen sobrepuestos a la experiencia del juego: son la misma temática y se proponen escenarios similares (aunque no con una exacta adecuación contextual, pero es una distancia que no limita las posibilidades). La experiencia de encontrarse en un mundo sin reglas, similar al nuestro, donde la gestión de los recursos y de los acuerdos que se hacen (o no) con otras personas son centrales en el avance del juego resulta del todo provechosa para introducir el contractualismo de Hobbes. Pese a no ser un videojuego ideado para su uso en un contexto educativo, se encuentran en él aspectos que pueden convertirlo en interesante. Uno de los más importantes es que este juego carece de trama, y que su planteamiento como simulador deja espacio a introducir consecuencias temáticas o filosóficas a lo que pueda suceder en él, mayoritariamente llevadas a cabo por los alumnos y alumnas.

El uso de los videojuegos dentro de las aulas es una temática para la investigación que se ha puesto en marcha en las últimas décadas, y conociendo el exponencial avance de la calidad y la complejidad de estos existe un marcado interés y valor en la experiencia y la experimentación a partir de éstos. Si hace una década se utilizaba el aula de informática para buscar información, o para jugar a algún juego que se alojaba en algún sitio web, hoy en día las posibilidades educativas se han multiplicado. La enorme cantidad de posibilidades, potenciada por la mejora de los dispositivos gráficos, así como la potencia de los ordenadores o el desarrollo

de una cultura del videojuego, abre un gran campo de experiencias didácticas para el alumno, y no se queda fuera el campo de la Filosofía.

Sin embargo, uno de los mayores obstáculos que aparecen es la disposición de la figura docente a, primero, adoptar métodos didácticos de estas características y, segundo, si se hace, a abordarlos con los conocimientos y la actitud adecuada. Esto supone un problema, dado que el profesorado (generalmente) no ha sido formado en el uso de estos recursos o de estas tecnologías, y mucho menos ha sido formado para adaptarlas a la impartición de los contenidos de su campo. Y, si ya existe una carencia en lo que formación específica para la figura docente de Filosofía por parte de los cursos que se organizan desde las instituciones públicas, se suma que por parte de muchos y muchas docentes que consideran un método más clásico como más adecuado. Esto, siendo una opción respetable y, en muchos casos, la más oportuna, hace que la posible iniciativa se cargue en la espalda de la figura docente concreta que apuesten por este tipo de metodologías.

Referencias bibliográficas

Arbeláez Echeverri, D.C. & González Castaño, J.A. & Vélez Peláez, C.A. (2020) «La distopía como anticipación de la realidad. Análisis de las resonancias de las distopías literarias en la filosofía de Byung-Chul Han.», *Revista Stultifera*, vol.3, nº2, pp. 35-62. [ultima fecha de consulta 27 de junio de 2022].

Armando, J. (2010). «Lo que podemos aprender de los videojuegos sobre la enseñanza y los materiales educativos», *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, RELATEC, vol.9, nº1, pp. 29-45

Claeys, G. (2010), «The origins of dystopia: Wells, Huxley and Orwell», en *The Cambridge Companion to Utopian Literature (107-134)*, ed Gregory Claeys, Cambridge, Cambridge University Press.

Gordin, M.D. & Tilley, H. & Prakash, G. (2010), *Utopia/Dystopia. Conditions of Historical Possibility*, Princeton University Press, New Jersey.

Hobbes, T. (1991), *Del ciudadano y Leviatán*. Trad. E. Tierno Galván & M. Sánchez Sarto, Madrid, Tecnos.

López Raventós, Cristian (2016). «El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los serious games». *Apertura*, vol. 8, nº1, pp. 1-15. [última fecha de consulta 27 de junio de 2022] <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68845366010>

Roncancio Ortiz, A.P. & Ortiz Carrera M.F. & Llano Ruiz, H. & Malpica López, M.J. & Bocanegra García, J.J. (2017) «El uso de los videojuegos como herramienta

didáctica para mejorar la enseñanza-aprendizaje: Una revisión del estado del tema», *Revista Ingeniería, Investigación y Desarrollo*, vol.17, nº2, , pp. 36-46

Saldías Rossel, G.A. (2015), *El peor lugar posible: Teoría de lo distópico y su presencia en la narrativa tardofranquista española (1965 - 1975)*, [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Filologia Espanyola] [ultima fecha de consulta 27 de junio de 2022] <http://hdl.handle.net/10803/295707>

Sargent, L.T. (1975) «Utopía, The Problem of Definition» *Extrapolation*, vol. 16, nº2. pp. 135-148.

Sobrino Ordoñez, M.A. (2010), *Modernidad, Educación y Utopía. A 500 años de Utopía de Tomás Moro*, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Toluca, Estado de México.

Normativa:

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato [Gobierno de España, Ministerio de Educación y Formación Profesional].

Borrador del currículo de Bachillerato de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León:
<https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/sistema-educativo/bachillerato/bachillera-to-borrador-curriculo>