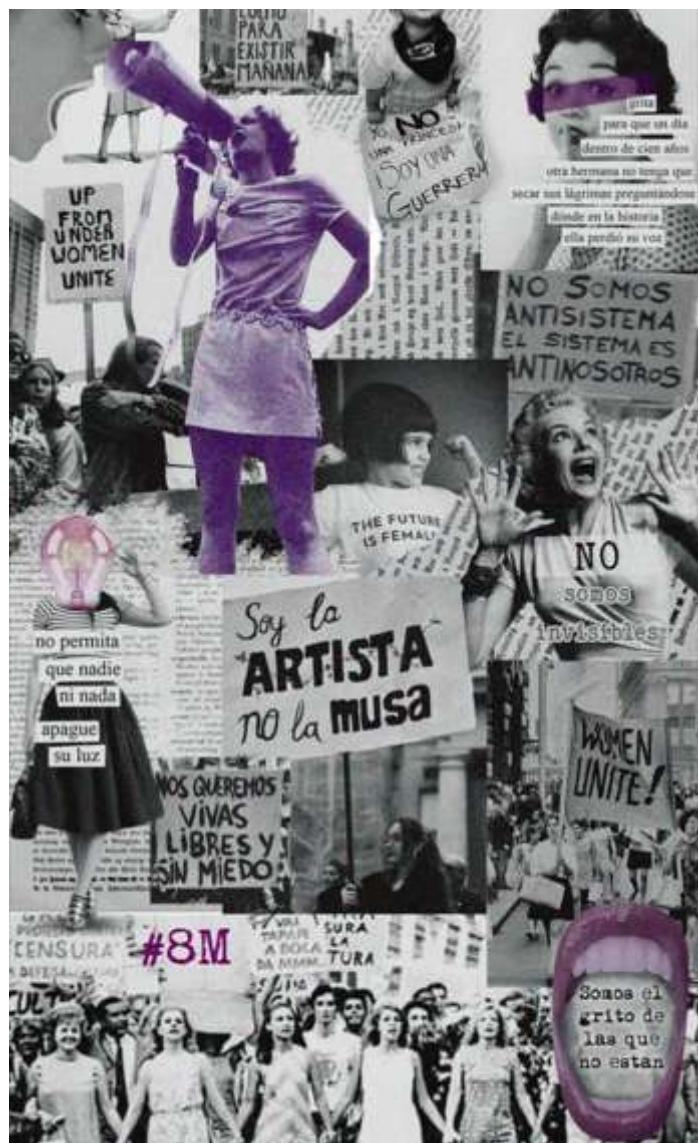




Universidad de Valladolid

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

UNIDAD DIDÁCTICA: ***EL IMPACTO DE LA ESTÉTICA EN EL FEMINISMO***



TRABAJO FIN DE MÁSTER

Tutora: Doña María José Gómez Mata

Alumno: Cristina Tapia Mongil

Curso 2024-2025

RESUMEN:

El objetivo de este trabajo es desarrollar una unidad didáctica llamada *El impacto de la estética en el feminismo* para la materia de Filosofía de 1º de bachillerato. Esta propuesta está inspirada en la experiencia que he tenido al realizar las prácticas. La Unidad Didáctica está estructurada conforme al marco normativo vigente. Su pretensión es hacer reflexionar al alumnado sobre el impacto que tiene la estética como disciplina filosófica en la actualidad, llevando a tratar temas como la mujer en la historia del arte, feminismo, los roles de género entre otros. Esta Unidad Didáctica pretende educar la mirada desde el interior, contribuyendo a formar un pensamiento crítico y autónomo. Además, de aportar un espacio para descubrir el arduo trabajo de tantas mujeres a lo largo de la historia, reivindicando su legado y acabando con el olvido.

PALABRAS CLAVE:

Estética, feminismo, roles de género, LOMLOE, cuerpo, ley, educación, situación de aprendizaje, competencias y filosofía.

ABSTRACT:

The aim of this work is to develop a didactic unit called The impact of aesthetics on feminism for the subject of Philosophy in the first year of the baccalaureate. This proposal is inspired by the experience I have had while doing my internship. The Didactic Unit is structured in accordance with the current regulatory framework. Its aim is to make students reflect on the impact that aesthetics has as a philosophical discipline nowadays, leading them to deal with topics such as women in the history of art, feminism, gender roles... This didactic unit aims to educate the gaze from the inside, helping to form a critical and autonomous thinking. It also provides a space to discover the hard work of so many women throughout history, vindicating their legacy and putting an end to oblivion.

KEY WORDS:

Aesthetics, feminism, gender roles, LOMLOE, body, law, education, learning situation, competences and philosophy.

No hay barrera, cerradura, ni cerrojo que puedas imponer a la libertad de mi mente.

(Virginia Woolf, *Una habitación propia*)

Contenido

1.-Introducción.....	6
2.-Programación: Marco teórico y legal	6
2.1.-El papel de la educación en la Historia de la Humanidad.....	6
2.2.-La Teoría de la Educación y la Filosofía	9
2.2.1.-La filosofía como material trasversal y competencial.....	15
2.2.2.-El uso de la filosofía.....	15
2.2.3.-La filosofía en la educación española	17
2.2.4.-El valor educativo de la Filosofía en Bachillerato	26
2.2.5.-Contextualización teórico-normativa y objetivos de la materia	27
2.2.6.-Justificación de la materia	40
2.2.7.-Legislación de referencia	41
2.2.8.-Curriculo de la materia de filosofía: Competencias específicas, criterios de evaluación y objetivos de etapa.....	41
3.-Contexto escolar	50
3.1-Contexto familiar general del alumnado.....	50
3.2.-Oferta educativa del I.E.S	50
3.3.-Instalaciones.....	50
3.4.-Organización general del centro	51
3.5.-El bachillerato en el centro.....	53
3.6.-El departamento de Filosofía	53
4.-Metodología	54
4.1.-Principios pedagógicos y metodológicos.....	54
4.2.-Innovación docente.....	56
5.-Unidad didáctica: El impacto de la estética en el feminismo	57
5.1.-Introducción y exposición de los temas de la unidad	57
5.2.-Justificación y fundamentos.....	57
5.3.-Temporalización	59
5.4.-Situaciones de aprendizaje	59
5.5.-Organización y recursos	66
5.6.-Evaluación.....	66
5.7.-Actividades completarias.....	69
6.-Conclusiones.....	70
7.-Referencias.....	71
7.1.-Referencias generales.....	71

7.2.-Referencias legales	73
8.-Anexos	74

1.-Introducción

La Filosofía es una materia fundamental del currículo de Bachillerato; a lo largo del tiempo se ha ido manteniendo en la legislación y, con la nueva ley que tiene como objetivo una educación más competencial, la filosofía toma una gran relevancia. La filosofía abre la puerta al alumnado a cuestionarse la realidad de su tiempo, fomenta un pensamiento crítico y deja huella en cada estudiante. La filosofía no es una materia más que se hace cargo de sus textos, conceptos y autores y los expone de forma mecánica y memorística; la filosofía busca conexiones, es actual, filtra información, se cuestiona la realidad, problematiza aquello que a primera vista es lo correcto y adecuado. En esta línea, la estética como disciplina filosófica toma un papel muy relevante.

Los alumnos a los que va dirigida la Unidad Didáctica que vamos a presentar: *El impacto de la estética en el feminismo* se encuentran en una etapa de desarrollo crucial en sus vidas; la estética se va a convertir en una herramienta fundamental para contribuir al desarrollo y a la autonomía de pensamiento. Por ello, la metodología que se va a seguir tiene como objetivo que el alumno sea un agente activo, que participe, que reflexione y que no se convierta en un receptor pasivo.

La experiencia obtenida en las prácticas me ha mostrado una realidad que nunca había vivido. Por primera vez salí del papel de alumna y me puse al frente, conviví con los profesores y entendí su forma de ver las cosas. Sin embargo, nunca he dejado de ser alumna, lo que me ha permitido tener una relación más cercana con el alumnado. Gracias a ello, he podido ver, escuchar y comprender que los temas que les preocupan, les interesan y sobre todo cómo entienden la filosofía. Por ello, la Unidad Didáctica propuesta es una forma de crear un espacio de reflexión como respuesta a las inquietudes que me han sido comunicadas.

2.-Programación: Marco teórico y legal

2.1.-El papel de la educación en la Historia de la Humanidad

El término “educación” se usa de forma habitual en nuestra vida cotidiana porque a todos nos afecta de algún modo, por lo tanto, cualquier persona sería capaz de dar una definición de educación, con independencia de las diversas formas en la que se la puede concebir o llevar a cabo. Sin embargo, todas las posibles definiciones que se pueden dar de educación tienen dos rasgos en común, la vinculación al ser humano y a la sociedad. La educación a través de la formación del individuo moldea a la sociedad.

Desde sus inicios el ser humano y la educación han estado estrechamente unidos, el hombre siempre se ha preocupado por cuidar y enseñar a sus hijos a valerse por ellos mismos. La actividad de educar ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad, por lo que todo fenómeno o teoría educativa debe estar inscrito al contexto social, cultural, político y económico de la sociedad en la que se da. Este hecho nos ha llevado a ver cómo la educación ha tenido distintas concepciones y prácticas a lo largo de la historia de la humanidad.

No hay duda de que la realidad educativa está marcada por el signo de la historicidad. “Porque la educación es una cualidad privativa del hombre y al hombre le es esencial el moverse en la Historia” (Reina, 2006, p.13). Antes de centrarnos en la educación, demos

un paso atrás y mirar al ser humano, un ser de carácter histórico que necesita aprender, mejorar e ir más allá, la gran pregunta aquí es ¿por qué el hombre necesita todas estas cosas? Freire en su obra *La educación como práctica de la Libertad* enfatiza que “...es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo”. (Freire, 1976/p.28)

El ser humano es una criatura sin terminar que se ve en la necesidad constate de ir construyendo su existencia, actúa mediante la acción-reflexión y de esta forma trasforma su entorno y así mismo. El hombre es la única criatura que posee conciencia de su incompletitud, por ello reflexiona sobre sí y lo vivido en el mundo, es homo sapiens, el que sabe que sabe. El ser humano a diferencia del resto de animales tiene una conciencia que se refleja en el mundo y mantiene una relación dialéctica con él, la realidad se convierte en el mundo en vez de un hábitat. El mundo está impregnado de humanidad, el hombre construye la historia y a su vez ella construye al hombre, no solo vivimos en un espacio físico sino un espacio histórico.

Freire partirá de esta conciencia de incompletitud del ser humano, es decir, el hecho de estar siempre inacabado como base para la educación. La educación es la búsqueda del crecimiento constante del individuo como persona, esta labor no será de forma individual, sino que se realizará en conjunto con el resto de miembros de nuestra comunidad. El “yo” está en una constante interacción con la cultura y con el ambiente, en el “yo” se funden pasado, presente y futuro.

El acto educativo es inherente y necesario a la naturaleza humana. El hombre, al nacer, es quizás el ser de la naturaleza más desamparado. Abandonado a sus propias fuerzas en los primeros años, no tardaría en sucumbir. La inferioridad de sus recursos y medios físicos de defensa y la lentitud de su proceso de maduración le hacen imprescindible la protección ajena durante mayor tiempo que a cualquiera de los otros seres vivos. (Reina, 2006, p.15).

El educarse y educar ser humano al encontrarse sumergido en esta incompletitud se ve en la constate necesidad de. Este proceso comienza en el nacimiento donde aprendemos a responder a unos determinados estímulos y a valorar la realidad de acuerdo a la cultura en la que nos criamos, con el paso del tiempo el contenido de la educación es seleccionado en base a los objetivos y las aspiraciones de la sociedad y a la época histórica a la que pertenezcamos.

Este enfoque culturalista, nos muestra la importancia que tiene que el ser humano sea un ser histórico dentro del fenómeno educativo, desde esta perspectiva la educación se convierte en un bien cultural, gracias a la educación la cultura se individualizada y se transforma. En cada época histórica se ha mantenido una determinada concepción de la educación, los procesos educativos han ido adaptándose y progresando a lo largo el tiempo.

Llegados a este punto, podemos ver como la educación se ha entendido como un proceso de desarrollo de forma individual y colectiva, el ser humano debe aprender por sí mismo y a su vez en relación con sus iguales. La educación es un fenómeno de carácter histórico que ha ido variando y desarrollándose junto al hombre. La Historia de la Educación nos

muestra la evolución de la educación, a través del estudio de la realidad educativa en cada época y su contexto político, económico y social (objeto material y objeto formal). Esto nos muestra la importancia del estudio de la Historia de la Educación, por ello vamos a hacer un repaso histórico del desarrollo de la educación.

Anteriormente habíamos dicho que el ser humano es una criatura sin terminar que se ve en la necesidad constate de ir construyendo su existencia, actúa mediante la acción-reflexión y de esta forma trasforma su entorno y así mismo, por ello la educación surge como una necesidad en las primeras sociedades, lo más jóvenes tenían que aprender a cazar, cuidar de los demás, recoger frutos, protegerse... La educación de estas comunidades primitivas era no formal, los conocimientos se trasmitirán a través de las familias y miembros del grupo adultos.

Con el paso del tiempo y la división del trabajo en roles, la educación fue adquiriendo ciertas características en función del núcleo familiar, es decir, los hijos aprendían los oficios de sus padres, pero no fue esta que llegamos a la Antigua Grecia, donde se crea un espacio propio para el aprendizaje, creándose así la escuela, o, mejor dicho, scholè el término griego para referirse a aquel espacio donde se practicaban actividades relacionadas con el aprendizaje, pero no sería hasta la llegada de la Academia de Platón o el Liceo e Aristóteles donde se formaría el concepto de educación que tenemos hoy en día. La creación de estos centros era una respuesta a la creciente necesidad de la sociedad griega, durante los siglos V y IV a.C hubo una explosión del conocimiento en Grecia, el auge del comercio, las influencias del exterior y la organización ciudadana de la polis entre los ciudadanos de pleno derecho que intervenían en las decisiones de la ciudad y los no ciudadanos, hizo necesario que los ciudadanos de derecho recibirán una cierta educación para poder tomar decisiones sobre el futuro de la polis.

El auge de la cultura, la literatura, las ciencias y en espacial la filosofía en Grecia hizo que surgieran las primeras escuelas, en espacial las filosóficas donde se plantaban un gran número de preguntas, temas y teorías sobre la cuestión del ser, la naturaleza, la disposición de los astros... De esta forma el papel del filósofo cobró una gran importancia dentro de la *polis*.

La Academia de Platón y el Liceo de Aristóteles nos esbozan una primera imagen de cómo debía de ser la educación, los centros y el tipo de pedagogía, en el caso de Platón y Aristóteles podemos ver entre maestro y alumno grandes diferencias. Platón fiel a su maestro Sócrates, apostó por la mayéutica, sin embargo, Aristóteles no siguió el mismo camino, optó por una metodología activa, es decir, tenía que estar en contacto con los elementos que estudiaba, rodeado de naturaleza. “El enfoque aristotélico se basaba ante todo en la observación sistemática de los pormenores de la experiencia cotidiana y en la multiplicidad de las formas existentes” (Calderón, González, 2006, p.5). Con el paso del tiempo, surgen más instituciones dedicadas a la enseñanza centradas en distintas pedagogías, sin embargo, a todas ellas acudían los mismos alumnos, varones de familias adineradas. La educación solo era accesible para un pequeño porcentaje de la sociedad quedando fuera mujeres, esclavos y no ciudadanos.

Con la llegada del cristianismo y el fin de la Edad Antigua a finales del siglo V, el cristianismo se convirtió en la religión dominante, a lo largo de la Edad Media la mentalidad europea se basó en la fe cristiana. La educación se fundamentaba en las

enseñanzas de las Sagradas Escrituras, el clero y la Iglesia Católica se encargaron de la educación durante siglos, pero no sería hasta la Revolución Francesa en 1789 y la llegada de la Ilustración que comenzaría el declive del poder de la Iglesia Católica. El auge del pensamiento, del conocimiento científico y del poder de la razón, abrió la puerta a que todo ser humano fuera consciente de que el conocimiento estaba al alcance de su mano. La publicación de enciclopedia como *L'Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* de Diderot y d'Alembert, recogía todos los conocimientos, teorías y descubrimientos hasta el momento. La obra de Diderot y d'Alembert, tuvo aportaciones de personajes de la época tan importantes como Voltaire o Rousseau entre sus 140 colaboradores.

El impacto de la enciclopedia fue tal, que se formó un movimiento conocido como “enciclopedismo” dedicado a la difusión del saber y a combatir la ignorancia. Los 28 volúmenes que componen la Enciclopedia cumplieron un destacado rol educativo y desafiando las enseñas de la Iglesia Católica. Gracias a la Enciclopedia se abrió paso a un periodo donde la educación comenzó a expandirse, aunque a pesar de las mejoras, seguía siendo muy difícil para la mayor parte de la población acceder a una educación fuera del ambiente familiar.

Con la llegada de la Revolución Industrial en Gran Bretaña, la educación tuvo un gran impulso en la clase trabajadora, los obreros necesitan cierta formación para poder trabajar en las fábricas. A parte de este momento, los países se fueron dando cuenta de la importancia de formar a toda la población, por ello se crearon un gran número de instituciones de libre acceso, colegios, institutos y universidades públicos. Además, los profesores y maestros empezaron a ser respaldados por el resto de la sociedad y poco a poco fueron bajando las tasas de analfabetismo. Tras este breve recorrido por la historia de la educación, podemos ver como la educación siempre ha estado presente en la vida del ser humano, enriqueciéndolo y ayudándole a entenderse a sí mismo y a lo que le rodea.

2.2.-La Teoría de la Educación y la Filosofía

La educación es uno de los pilares de nuestra sociedad, clave para el desarrollo personal y colectivo. La educación abre la puerta hacia la justicia y la equidad, aporta a las personas las herramientas necesarias para su desarrollo personal y fomenta la cohesión social. Desde el campo de las humanidades se pueden detectar diferentes corrientes y pensadores que han defendido una tradición filosófica de la educación. La filosofía de la educación busca entender cómo la educación puede ayudar y mejorar al individuo y a la sociedad en conjunto. Aborda desde distintos ángulos cómo los sistemas educativos plantean un desarrollo integral entre las necesidades del individuo y la demanda colectiva.

La filosofía de la educación es un campo definido por la polémica, generando controversias por su definición, objetivos educativos y campo de estudio filosófico. La filosofía de la educación se sitúa dentro del campo de la filosofía, centrándose en el estudio de la educación desde la mirada de la filosofía; por ello debemos tener en cuenta la distinción que existe entre hacer filosofía y enseñar filosofía. En verdad, esta separación nos lleva a la creación de dos figuras: El filósofo y el profesor de filosofía, es decir, un creador de filosofía y un divulgador de filosofía. Sin embargo, nos preguntamos si tal diferencia es cierta: ¿se puede enseñar filosofía sin practicarla?, ¿el profesor de filosofía no es filósofo?

El profesor Dermeval Savini en su obra *Do senso comum à consciência filosófica*, nos propone tres posibles modelos sobre cómo se imparte la filosofía, donde explica su relación con la educación y el enfoque de la materia que tiene cada uno de ellos.

1.-Afiliación a una corriente filosófica:

En este modelo se muestra cómo el docente se ha centrado en una corriente filosófica ya construida y con base en ella imparte su materia. Se enseñaría a través de la escuela que el maestro haya elegido, por ejemplo, la idealista, la realista, la pragmatista, la existencialista, la marxista, la progresista...

2.-No afiliarse a ninguna corriente filosófica:

En este modelo el docente no se afilia a ninguna corriente filosófica concreta, como ocurriera en el caso anterior; el profesor tiene que tener en cuenta a todas las corrientes posibles, y sus lecciones se enfocan a mostrar a sus alumnos un amplio espectro de las distintas corrientes filosóficas.

3.-Programas monográficos:

En este modelo, el docente organiza el tema en base a una pregunta o un tema concreto; las clases se dan en forma de seminarios.

Según Saviani, estos tres modelos comparten un mismo defecto, en primer lugar, no abren un espacio para la educación y, en segundo lugar, acaban mostrando a la filosofía como un contenido teórico y ya terminado, ajeno al alumno.

Saviani propone abrir un espacio dentro del ámbito educativo para desarrollar una actitud filosófica, es decir, llevar a cabo un proceso de reflexión sobre los problemas educativos de la actualidad. El primer paso sería dejar de lado el pensamiento erróneo de que la filosofía es algo acabado y externo a nosotros, y verla como un ejercicio activo de comprensión y reflexión sobre la realidad. Desde la perspectiva de Saviani, el profesor de filosofía debe enseñar a filosofar. Esta afirmación nos lleva de nuevo a la distinción entre el filósofo y el profesor de filosofía, donde encontrábamos la problemática de si se puede enseñar filosofía sin practicarla; el espíritu filosófico requiere de reflexión, interioridad y problematización. “Transmitir una filosofía desde fuera es como matarla desde dentro” (Cohan, 1996/p.144). Con todo esto podemos afirmar que enseñar filosofía es practicarla; la filosofía de la educación es una práctica reflexiva sobre la realidad educativa contemporánea. Vamos a dar un paso hacia delante y vamos a hablar de la filosofía de la educación.

La filosofía de la educación es una práctica histórica; el propio ser humano es un ser histórico, que se ve en la necesidad constante de educarse y educar al encontrarse sumergido en la incompletitud. Con ello observamos cómo la filosofía y la educación son dos prácticas que han acompañado al hombre desde el primer momento, la filosofía de la educación es una práctica histórica que tiene sus propias preguntas, métodos e incógnitas que varían con el contexto histórico. Algunos ejemplos de filosofía de la educación los encontramos en Platón con *La República* y en Rousseau con *El Emilio*. La filosofía de la educación es tanto práctica como teoría, práctica en medida que la que constituye una actividad, el filosofar o el vivir la filosofía, por otro lado, es teórica ya que su práctica está sustentada en fundamentos teóricos que la legitiman.

Llegados a este punto, podemos afirmar que la educación es un medio natural que tiene el ser humano para desarrollarse que, con el paso del tiempo, se ha institucionalizado, convirtiéndose en una herramienta cognitiva que cada generación ha ido mejorando y adaptando a sus necesidades. Este fenómeno nos aporta una breve respuesta a preguntas como ¿por qué enseñar? y ¿para qué enseñar? Sin embargo, deja otras muchas sin contestar, como ¿cómo enseñar? y ¿qué enseñar?

Vamos a indagar en estas dos últimas preguntas: ¿cómo enseñar? y ¿qué enseñar? Ambas pretenden ser explicadas por conjuntos de ideas que quieren aclarar este fenómeno, como lo son las teorías de la educación. Cada teoría educativa depende de un contexto histórico y de una sociedad concreta, pero siempre con el mismo fin en todas ellas: mejorar el proceso educativo y obtener mejores resultados. Las teorías de la educación tienen un “tinte científico y filosófico” (Antonio & Paniagua, n.d.). Por un lado, podemos observar el esfuerzo que hay en las teorías educativas por clasificar las mejores estrategias y técnicas educativas y descartar aquellas que no den resultados, un acto puramente racional, mientras que, por otro lado, se estudia la realidad epistemológica y las reflexiones que extraemos de ella.

Aquí es donde encontramos la relación entre la filosofía y las teorías de la educación, dando lugar al nacimiento de la Filosofía de la educación, una filosofía que nace de la reflexión del proceso educativo.

La Filosofía de la Educación se dedica a las interpretaciones del proceso educativo, desde sus reflexiones puede emitir teorías para entender mejor el proceso educativo de la época y proponer, a la Teoría de la Educación, los mejores “caminos” para educar significativamente. No es posible una teoría educativa sin una reflexión filosófica del proceso educativo, pues la segunda le brinda “insumos ideales” a la primera con concretizar sus prácticas pedagógicas y didácticas (Antonio & Paniagua, n.d)

Tras haber visto la clara relación que existe entre las teorías educativas y la filosofía, vamos a ver las teorías educativas que nacen del filosofar; en nuestro caso nos centraremos en: Las empíricas, las filosóficas, las axiológicas y las parciales y generales.

-TEORÍAS EMPÍRICAS:

El empirismo es una escuela filosófica que toma como base de conocimiento la realidad y como punto de partida y fundamento último la experiencia. Nuestro conocimiento está limitado a aquello que podemos percibir a través del mundo sensible, lo que más tarde nos permitirá formar ideas y conceptos. Según Locke, la mente es como una tabula rasa donde las impresiones externas quedan tras haber sido experimentadas. Dentro de esta corriente encontramos a filósofos como Bacon, Hobbes, Hume, Locke o Berkeley que se opusieron al pensamiento de autores como Descartes, Spinoza o Leibniz que defendían una filosofía racionalista y sostenían que conocemos el mundo a través de la razón.

El aprendizaje en estas teorías viene dado a través de la experiencia entre el objeto y el sujeto. En este proceso de aprendizaje, la interacción es clave; gracias a la observación de dicha interacción, la práctica se transforma en teoría, de la que posteriormente se avalaba por sus resultados. En estas teorías vemos un claro carácter científico que es llevado al ámbito educativo, al querer obtener una validación de sus resultados, una certeza epistemológica. Un buen ejemplo de estas teorías puestas en práctica lo

encontramos en la Escuela Positivista; el positivismo sostiene que el conocimiento científico es el conocimiento auténtico que surge de la aplicación del método científico. Unos de sus representantes más importantes son Augusto Comte o Herbert Spencer.

-TEORÍAS FILOSÓFICAS:

Las teorías filosóficas nos ofrecen una comprensión del mundo desde la particular visión de un filósofo o de una escuela filosófica. Una teoría filosófica puede producir una teoría educativa; un buen ejemplo de ello lo vemos en El Emilio, donde nos dice que “*el ser humano es bueno por naturaleza pero que la sociedad le corrompe, pero una “correcta” educación (la que produce a un ser humano virtuoso) puede mejorar a la sociedad y al individuo*” (Antonio & Paniagua, n.d)

-TEORÍAS AXIOLÓGICAS:

La axiología es una teoría que ha generado un gran debate en torno a su naturaleza científica y epistemológica. Inicialmente, la teoría epistemológica estaba ligada a la filosofía, en especial a la ética, la metafísica y la estética; el paso del tiempo se trasformó en una especie de pedagogía centrada en los valores del ser humano como individuo y en sociedad. Sin embargo, la axiología educativa no está exenta de polémicas; arrastra tres fundamentales:

1.-Carácter íntimo e inmediato de la valoración:

Una valoración es algo subjetivo que en la mayoría de las cosas se basa en preferencias o gustos personales del individuo, como puede ser el gusto estético o el moral. En ambos observamos la falta de puntos comunes con otros individuos; esto provoca desafíos a nivel educativo, ya que debilita la convivencia y la formación ética. Autores como Maslow han detectado la tensión que existe entre la necesidad de seguir unas normas compartidas y la subjetividad.

“De gustibus non disputatum”. Es decir, el agrado o desagrado que nos produce algo es personal, íntimo, y con frecuencia inefable (Frondizi, 1986:25). Así mismo desde la Psicología humanística Maslow (1979:86) afirman que “la persona -incluso el niño- deberá hacer su elección por sí misma. Nadie puede escoger en su lugar ... ” Teniendo en cuenta todo esto, habría que preguntarse si es posible o no poner en tela de juicio el gusto de una persona. Si nos centramos sólo en la subjetividad de la valoración, surgen nuevas dudas: ¿qué ocurriría entonces, con lo ético y lo estético, si cada persona se atuviera a su propia manera de ver las cosas?; ¿cómo podrían convivir las personas si no hay pautas e valoración ni normas de conductas?; ¿con qué patrón se decidirán los conflictos axiológicos? Como afirma Frondizi (1986:25) “La educación estética y moral sería imposible”. Este conflicto, es uno de los que más preocupan a la axiología moderna contemporánea. Si, como explica Frondizi (1986), cada uno tiene debajo del brazo el propio metro e la valoración ... la vida decente no tendría sentido, el arrepentimiento parecería absurdo, ¿para quién?, arrepentirse ¿para qué?, habría que preguntar constantemente” (Ruiz, 1996)

2.-Problema metodológico:

Se debate entre enfoques a priori (intuición emocional) y enfoques empíricos (basados en la experiencia).

3.-Captación de los valores:

Nos enfrentamos al desacuerdo entre los subjetivistas y los objetivistas. Para los primeros los valores son un producto de la vivencia. Scheler nos muestra cómo la inteligencia es ciega para los valores “conocemos un estadio en la captación de los valores, en el cual nos es dado ya clara y evidentemente el valor de una cosa, sin que nos estén dados aún los depositarios e ese valor” (Ruiz, 1996). A su vez Ortega y Gasset escribe “experiencia de valores es independiente de la experiencia de las cosas. Pero, además, es de índole: muy distinta. Las cosas, las realidades son por naturaleza opacas a nuestra percepción. No hay manera de que veamos nunca del todo una manzana: tenemos que darle vueltas, abrirla, dividir; y nunca llegaremos a percibirla íntegramente. Nuestra experiencia de ella será cada vez más aproximada, pero nunca perfecta. En cambio, lo irreal-un número, un triángulo, un concepto un valor-son naturalezas transparentes. Las vemos de una vez en su integridad” (Ruiz, 1996). Por otro lado, tenemos a objetivistas como Frondizi, que entiende los valores como cualidades independientes. Frondizi se pregunta: “¿cómo hacer frente a intuiciones antitéticas?” (Ruiz, 1996). Todas las tenemos, pero ninguna se puede juzgar por igual; quedamos atrapados en una contradicción intuitiva.

-TEORÍAS PARCIALES Y GENERALES:

Las teorías parciales hacen referencia a un tema concreto en la pedagogía, un fenómeno específico. Las teorías generales estudian varios temas de la pedagogía, un buen ejemplo de teoría general es la Teoría de John Dewey.

Hay una gran serie de modelos pedagógicos que nacen de estas teorías educativas:

-Modelo pedagógico tradicional:

Los modelos pedagógicos tradicionales tienen tres fundamentos básicos: Autoridad del maestro, memorización y repetición, uniformidad y estandarización. En estos modelos, el profesor se transforma en la fuente de conocimiento y la transmisión del mismo es unidireccional; el alumno se convierte en un sujeto pasivo.

-Modelo pedagógico romántico:

El modelo pedagógico romántico plantea un modelo de enseñanza centrado en el alumnado, es decir, poner al alumno en primer lugar, por encima de los contenidos. Partiendo de esta premisa, el alumno deberá tener total libertad en el aula para poder desarrollar todo su potencial; se crea un ambiente flexible que impida las interferencias en el ambiente educativo.

El precursor de este modelo fue Alexander Sutherland Neill. La clave de su propuesta se encuentra en la creencia de que todo ser humano es bueno por naturaleza; los años de escolarización deben centrarse en que el alumno descubra por sí mismo cómo convertirse en un adulto modélico. Es más importante la educación emocional que la educación intelectual.

-Modelo pedagógico conductista:

El modelo conductista se centra en la transmisión y acumulación de saberes, es una enseñanza centrada principalmente en exposición/demostración, donde el alumno adquiere una serie de herramientas que le permiten adquirir una serie de conceptos y

destrezas mediante la repetición, la exposición y la práctica continuada en el tiempo. El gran objetivo es conseguir una conducta determinada en el alumno a través del condicionamiento clásico y el condicionamiento instrumental y operante.

-Modelo pedagógico cognitivo o constructivista:

El objetivo de este modelo es transformar al alumno en un investigador e indagador del conocimiento, el método consiste en crear experiencias y ambientes donde el alumno sea el protagonista y el profesor un facilitador del conocimiento.

-Modelo pedagógico social:

Este modelo se centra en el desarrollo educativo del alumno en relación a su entorno social y cultural a través de la participación activa y la crítica social. Algunos de los fundamentos teóricos provienen de las propuestas de la Escuela de Frankfurt o de filósofos como Adorno, Marcuse o Walter Benjamín.

Tras haber visto todas estas teorías, hemos comprobado los diversos modos o modelos a la hora de entender y formar al alumnado. Cada modelo pedagógico lleva implícita una reflexión profunda sobre cómo se debe interpretar la realidad y la práctica educativa, incluso al propio alumno de forma individual. Todo ello nos muestra un actuar filosóficamente por parte del profesorado; es más, hay un hacer epistemología. La filosofía de la educación se convierte en un ingrediente fundamental dentro de cada teoría de la educación, es un instrumento cognitivo que permite abrir la puerta a la reflexión y a la pregunta.

Las filosofías de la educación se identifican en muchos con escuelas filosóficas algunos ejemplos son la escuela idealista, la escuela realista, la escuela pragmatista, la escuela existencialista, la escuela progresista, la escuela marxista o la escuela personalista. Veamos la contribución de alguna de las escuelas:

ESCUELA IDEALISTA:

La escuela idealista hace referencia a una corriente filosófica que sostiene que la realidad está formada por ideas en lugar de la materia física, que es lo que solemos entender como base de la existencia. La escuela idealista busca que cada alumno se autorealice como un ser único e irrepetible. Exponentes: Platón, Emmanuel Kant o Hegel.

ESCUELA REALISTA:

La escuela realista sostiene que la realidad existe con independencia de la mente humana, por lo que la realidad puede ser conocida a través de la observación, la existencia y la razón. El gran principio a comprender por el alumno es que el mundo es distinto a él y que el alumno es un yo que habita en este. Exponentes: John Locke, Bacon o Aristóteles.

ESCUELA PRAGMATISTA:

La escuela pragmatista enfatiza que el verdadero significado de las ideas y las teorías radica en sus consecuencias prácticas, en su utilidad a la hora de resolver problemas y mejorar la vida humana. El alumno debe ser consciente del mundo cambiante en el que vive y cómo sus acciones pueden tener un impacto en él. Exponentes: John Dewey o William James.

Llegados a este punto, hemos comprobado cómo la Teoría de la Educación no es más que un intento del ser humano por comprenderse a sí mismo, su forma de actuar y de estar en el mundo. La educación no se puede desvincular de la filosofía y de la reflexión sobre la realidad. El docente y el alumnado son aprendices, artesanos y visionarios; trabajan por la mejora del sistema educativo, primando la creatividad y el progreso del proceso educativo, y buscan una metodología propia y una estrategia para educar.

2.2.1.-La filosofía como material trasversal y competencial

La filosofía desde el siglo XVIII se ha consolidado como una teoría racional aplicada a los ámbitos de pensamiento y de acción. La filosofía se encuentra presente en áreas como la ciencia, la política, la moral y la estética, entre otras. “Su enseñanza en bachillerato debe ayudar a los alumnos a reflexionar sobre las esferas de la actividad humana: el saber científico, la vida comunitaria, la experiencia estética, el análisis de la propia época o los desafíos del futuro” (RD 40/2022). La enseñanza de filosofía en bachillerato busca fomentar la reflexión sobre las diversas esferas de la actividad humana. A pesar de que la filosofía no ofrece una respuesta certera y concreta, sí que aporta una profundidad en la pregunta que conlleva la búsqueda de argumentos sólidos, pero a la vez creativos. También la filosofía contribuye a comprender y llevar a cabo los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, comprendiendo y cuestionando las metas morales que los seres humanos del siglo XXI se han propuesto.

Todo ello nos demuestra cómo la filosofía es una materia que supone un amplio espectro de competencias relacionadas con el resto de ramas del conocimiento; esto la convierte en una de las materias más transversales. Abriendo una puerta para los alumnos a dar un sentido unitario a todo lo aprendido hasta el momento, dando la oportunidad de replantearse aquello que se ha dado por cierto o que hemos pensado de forma lineal y aportando una nueva perspectiva para el futuro. Además, gracias a la filosofía se trabaja la comprensión lectora y escrita, se fomenta el pensamiento crítico, llegando a cuestionar nuestras creencias más básicas, haciéndonos ver como solo son fruto de la costumbre y el hábito, de esta forma se colabora a la formación de sujetos autónomos y libres. Con todo ello, se fomenta la contribución a los objetivos principales de la etapa de bachillerato: Competencia ciudadana, habilidades metodológicas y lingüísticas, uso de tecnologías y análisis del presente y el futuro. La filosofía prepara a los estudiantes de bachillerato a pensar críticamente, salir del molde y abordar los retos globales a los que nos enfrentamos en la actualidad con herramientas conceptuales y éticas. En el departamento de filosofía de los centros educativos hay tres asignaturas asignadas repartidas entre secundaria y bachillerato: Filosofía, Historia de la Filosofía y Valores éticos y cívicos y psicología.¹

2.2.2.-El uso de la filosofía

La filosofía es una disciplina muy amplia, en la que cualquier conocimiento es bienvenido. Partiendo de esta base tan amplia, la filosofía se puede convertir en un motor de innovación y transformación didáctica; sin embargo, tras esta afirmación nos surge una gran pregunta en torno a la didáctica de la filosofía: ¿la didáctica de la filosofía se encuentra dentro del campo de la reflexión filosófica o en el campo de la pedagogía?

¹ Anexo 1. Departamento de filosofía y sus asignaturas.

Si se encuentra en el campo pedagógico, ¿dónde podemos encontrar la perspectiva filosófica en la didáctica?

Nos encontramos ante un problema de carácter teórico que tiene grandes consecuencias prácticas a la hora de impartir la asignatura de filosofía. La filosofía, desde sus inicios, ha sobrepasado el problema de su enseñabilidad, es decir, gran parte de la filosofía se ha desarrollado sin tener en cuenta si se puede enseñar; además, siempre ha habido una gran complejidad y dificultad, en algunos casos, a la hora de enseñar y aprender filosofía.

Según Ferreira, no estando garantizado el isomorfismo entre la filosofía y su enseñanza, ni estando demostrada la inherencia, a la filosofía, de su didáctica específica, ¿cómo se puede afirmar la naturaleza filosófica de la enseñanza de la filosofía? Dicho de otro modo: ¿cómo conciliar esa afirmación con el hecho de que todos conocemos a profesores que enseñan una filosofía tan desprovista de espíritu filosófico que los alumnos no sienten la menor atracción por ella? ¿Y cómo comprender que otros docentes, en ésta o en otras asignaturas, hagan del acto de enseñar y de aprender una entusiasta tarea de análisis, de pensamiento y de debate? (Ferreira, 1990).

Ferreira nos ha mostrado con claridad el problema al que nos enfrentamos: la filosofía no puede obedecer a las mismas bases de enseñanza que el resto de disciplinas. Por ello nos preguntamos si hay una didáctica propia de la filosofía. Al comparar la filosofía con otras asignaturas, nos damos cuenta de que hay cinco puntos de diferencias clave: Objeto de estudio, metodología, tipos de preguntas y respuestas, nivel de abstracción y generalidad y actitud.

1.-Objeto de estudio:

El campo de estudio de la filosofía es muy amplio; trata la existencia, la metafísica, la verdad, la moral, la belleza, el lenguaje.... Es decir, no se limita a un campo específico de la realidad, sino que busca comprender su totalidad. Mientras que el resto de las asignaturas tiene un campo propio y delimitado.

2.-Metodología:

La mayoría de las materias usan métodos específicos en su desarrollo, usan el método científico (observación, hipótesis, experimentación, conclusión), mientras que la filosofía no se basa en la experiencia empírica o la recopilación de datos; para su reflexión requiere de un gran número de instrumentos y herramientas.

3.-Tipos de preguntas y respuestas:

La pregunta es el gran punto de partida de la filosofía; a través de ella explora y busca nuevas perspectivas, analiza supuestos y clasifica. La pregunta se convierte en un instrumento incluso más importante que la respuesta misma. En otras materias, lo importante es la respuesta, la solución a la pregunta que busca ser efectiva y duradera en el tiempo.

4.-Nivel de abstracción y generalidad:

La filosofía trabaja en ir más allá de los casos particulares para de esa forma comprender los casos generales; trabaja en la abstracción la mayor parte del tiempo. Otras materias,

en cambio, buscan a menudo fenómenos específicos a través de los cuales podemos explicar la mayoría de los casos.

5.-Actitud:

La filosofía busca una actitud crítica, reflexiva y desafiante; nunca se conforma con lo establecido y quiere ver los argumentos desde distintas ópticas. Si bien el resto de las materias también busca fomentar un pensamiento crítico, a menudo se quedan en la superficie y se centran en la adquisición de conocimientos.

Gracias a estos cinco puntos podemos ver cómo la filosofía tiene una didáctica propia y única, pero para poder llevarse a cabo es necesario un docente creativo, responsable, abierto a nuevos contextos y realidades. Preparado para crear un ambiente constructivo y seguro donde el alumnado desarrolle todas sus capacidades, no tenga miedo a equivocarse y se deslumbrase ante las preguntas que en su mayoría no tendrán una respuesta que nos deje satisfechos. La filosofía es una materia clave del currículo académico; realiza grandes aportaciones al estudiante, al profesorado y al conjunto de la sociedad. No habrá un verdadero cambio social sin un cambio educativo que incluya a la filosofía como principal motor de desarrollo.

2.2.3.-La filosofía en la educación española

Antes de adentrarnos en la historia del recorrido académico de la filosofía por la enseñanza española, nos preguntamos si la filosofía tiene el derecho a estar presente dentro del sistema educativo. La respuesta la encontramos en la carta que escribió para la Unesco Jacques Derrida en 1991 *El derecho a la filosofía desde el punto de vista cosmopolítico* “«Todos los Estados que suscriben las cartas de estas instituciones internacionales se comprometen, en principio, filosóficamente, a reconocer y a poner en obra de modo efectivo algo así como la filosofía y una cierta filosofía del derecho, de los derechos del hombre, de la historia universal, etc. La firma de estas cartas es un acto filosófico que compromete filosóficamente ante la filosofía». «Un filósofo es siempre alguien para quien la filosofía no está dada-, alguien que, por esencia, debe preguntarse sobre la esencia y el destino de la filosofía. Y re-inventarla».” (*Portal De Revistas De La UNED*, n.d.)

Derrida en primer lugar, nos presenta a la UNESCO como el lugar idóneo para debatir si la filosofía tiene el derecho de estar presente. La UNESCO es una institución que promueve la educación y los valores filosóficos; su propia existencia refleja un compromiso verdadero y constante con la filosofía que se extiende a sus estados miembros. A su vez, Derrida realiza una crítica a la visión eurocentrista de Kant, al analizar la idea de una historia universal desde el punto de vista cosmopolítico, que solo centra la historia romana y griega como eje racional, excluyendo así a otras tradiciones. Por ello, Derrida propone superar el modelo eurocentrico y acabar con la dicotomía eurocentrismo vs. anti-eurocentrismo. “Ahora bien, este discurso eurocentrico nos empuja a preguntarnos —y lo diré de modo esquemático para no conservar mucho tiempo la palabra— si hoy en día nuestra reflexión sobre la extensión sin límite y la reafirmación de un derecho a la filosofía no debe a la vez tener en cuenta y de-limitar la asignación de la filosofía a su origen o a su memoria greco-europea. No habría que contentarse con reafirmar una cierta historia, una cierta memoria de los orígenes o de la historia occidental (mediterránea o centroeuropea, greco-romana-árabe o germánica) de la filosofía, ni

contentarse tampoco con oponerse u oponer la denegación a esta memoria y a estas lenguas, sino intentar desplazar el esquema fundamental de esta problemática yendo más allá de la vieja, fatigante, extenuada, extenuante oposición entre el eurocentrismo y el anti-eurocentrismo” (*Portal De Revistas De La UNED*, n.d.). Por ello es importante incluir formas filosóficas híbridas, multilingües y no occidentales.

Derrida vincula el derecho de la filosofía con una “democracia por venir”, es decir, una democracia que no se limite a modelos históricos hegemónicos, exclusivos o vinculados a un modelo accidental. La filosofía debe ser para todos, accesible para cualquier ser humano. Por desgracia, la filosofía no solo tiene que reafirmar su posición, sino que tiene que hacer frente a los recortes en educación e investigación, ya que se priorizan otras áreas como las ciencias o la economía.

El derecho a la filosofía pasa tal vez desde entonces por una distinción entre varios regímenes de la deuda, entre una deuda finita y una deuda infinita, una deuda interior y una deuda «exterior», entre la deuda y el deber, un cierto borramiento y una cierta reafirmación de la deuda —y, a veces, un cierto borramiento en nombre de la reafirmación. (*Portal De Revistas De La UNED*, n.d.).

El derecho de la filosofía exige superar cualquier frontera cultural o lingüística; la filosofía siempre va a tener las puertas abiertas a todo aquel que quiere conocer, ir más allá y que no se conforme con lo dado; su práctica es global.

Una vez hemos comprendido el porqué del derecho de la filosofía, vamos a realizar un recorrido por la historia académica de la filosofía en la educación española. La filosofía se lleva estudiando en secundaria en España desde 1857 hasta la actualidad. España ha pasado por ocho leyes educativas entre los siglos XIX y XXI.

LEY MOYANO (1857)

Tras el fracaso de los ilustrados españoles en su intento de cambiar la sociedad española y que la monarquía se comprometiera con dicho cambio. Los más radicales quisieron promover esos cambios a través de una nueva configuración política que siguiera los ideales liberales, es decir, crear un Estado Constitucional, donde el poder fuera de la nación y de la Corona. Ante la oportunidad que se les presentaba a los liberales, la ausencia de familia real debido a la invasión napoleónica, las Cortes de Cádiz aprovecharon para formular la Constitución de 1812, también conocida como la Pepa, que proclama la soberanía nacional y la división de poderes.

Dentro de esta constitución, a la educación se dedicaban seis artículos, siendo los dos primeros los encargados de señalar la estructura de la enseñanza y las competencias de los poderes públicos en la educación:

“Art. 366: En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.”

“Art. 367: Asimismo se arreglará y creará el número competente de Universidades y de otros establecimientos de instrucción que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes.” (Sevilla Merino, 2021)

No solo se está confiriendo un carácter público a la educación, sino que está pidiendo la construcción de escuelas de primeras letras en todos los pueblos. Por desgracia, la situación económica y política del país no permitiría llevar a cabo esta ambición casi utópica para el momento. Además, se pedía *que se arreglará y creará el número competente de Universidades y de otros establecimientos de instrucción*.

Otro aspecto que nos llama la atención es la enseñanza del catecismo de la religión católica dentro del currículo escolar, esto no es más que una muestra de la renuncia de sus ideales que debieron de hacer los liberales para poder llevar a término la constitución. “Artículo 12 de la Constitución: La religión de la nación española es y será perpetuamente la católica, apostólica, romana, única verdadera. La Nación la protege por leyes sabias y justas, y prohíbe el ejercicio de cualquiera otra” (Sevilla Merino, 2021).

La Constitución de Cádiz tuvo una escasa vigencia de seis años, el gobierno liberal moderado-doctrinario no siguió los principios de la Constitución, lo que llevó a los liberales progresistas a abandonar el poder 1837. Ante unas circunstancias tan complicadas, con una clase media muy débil, una Iglesia muy poderosa y reacia al cambio, alta nobleza y a la burguesía dueña de la industria y el comercio, no había otra opción que conciliar la revolución con el Antiguo Régimen, donde el Estado deberá de hacer concesiones a la Iglesia, la nobleza y la monarquía. Ante un panorama así, donde el Estado era muy débil, la Iglesia tenía la última palabra en la educación, una clase hegemónica que no le interesaba la cultura, la educación tendría un desarrollo muy pobre.

Llegamos a 1857, la institucionalización de la educación en España, la creación de la Ley Moyano. Esta Ley no pretendía innovar, sino regular la enseñanza, aproximándose a la idea liberal de los progresistas y a las ideas de los moderados con el afán de conciliar un marco legal y un punto de encuentro entre ambos bandos. Moyano quiere poner orden y acabar con la maraña legislativa, conseguir una instrucción pública de enfoque general y resolver su funcionamiento administrativo. En menos de un año consiguió que la Ley de educación tuviera estabilidad jurídica a pesar del descontento político.

Los cinco rasgos que caracteriza a esta Ley son: Gratuidad relativa para la enseñanza primaria, Centralización, Uniformidad y libertad de enseñanza limitada, Financiación y configuración desigual de la enseñanza y Secularización limitada. La estructura del sistema educativo se dividía en primera, secuencia y universidad.

Una vez que hemos comprendido ante qué situación se elaboró esta ley y cuáles son sus puntos clave, vamos a ver dónde se encontraba la filosofía dentro del currículo. La filosofía se impartía en un periodo denominado “estudios generales del segundo periodo”; en el sexto curso, la filosofía se encontraba en la lección “elementos de psicología y lógico” (Art. 15)

Para poder entender cómo se daba la filosofía en el siglo XIX, lo mejor es mirar sus libros de textos; nosotros nos hemos concentrado en *Elementos de Psicología y Lógica* de Gervasi Costa (1849) y *Curso de Psicología y Lógica* de Pedro Felipe Monlau. Gervasi Costa (1810-1851) fue un divulgador científico y sacerdote. En 1845 completó sus estudios de filosofía con el título de bachiller en la Universidad de Barcelona; al año siguiente obtuvo la licenciatura en teología en el seminario de Barcelona. Además, en ese mismo año 1846, consiguió ejercer como profesor de psicología y lógica y de religión y

moral. Enseñó estas materias en el Seminario de Vic y en el Colegio de Segunda Enseñanza de Barcelona. En 1849, escribió *Elementos de Psicología y Lógica*, este manual de filosofía se dividió en cinco partes. La primera parte que trataba sobre la psicología, donde encontramos un programa de filosofía centrado en las nociones acerca de la filosofía en general y otras nociones útiles para el conocimiento del alma. La segunda parte se dividió en cuatro partes: tres acerca de las operaciones intelectuales, es decir, Ideología, Gramática General y Dialéctica, y otra acerca de las mismas operaciones aplicadas a los objetos y su crítica. “Tanto acerca de la psicología, como acerca la lógica hemos trabajado en reunir, ordenar y exponer con claridad lo que hemos creído más conforme, mirando únicamente en nuestro trabajo la utilidad de los jóvenes” (Prólogo Costa, 1849).

Pedro Felipe Monlau (1808-1871), autor de *Curso de Psicología y Lógica*, licenciado en medicina y cirugía en 1831, decidió tres años más tarde sacarse el doctorado. En 1847 obtuvo el grado de bachiller en Filosofía por la Universidad de Madrid y en el cuarenta y nueve la licenciatura en Filosofía. En 1866 escribió *Curso de Psicología y Lógica*; esta obra tiene un enfoque empírico y práctico con una gran influencia de su formación en medicina. El libro se divide en dos partes, en primer lugar, se centra en la psicología, hablando del estudio de la naturaleza de la mente humana y sus facultades intelectuales y morales (percepción, memoria, imaginación, voluntad y pasiones); luego nos habla de cómo la psicología se puede aplicar relacionando la salud física con la mental. En segundo lugar, nos habla de lógica formal y metodología y cómo esta se puede aplicar a la ciencia, en especial la medicina o la pedagogía. Pedro Felipe Monlau nos dice:

La Filosofía es el conocimiento y la explicación de todas las cosas, mediante el uso legítimo de nuestras facultades. La Filosofía es la explicación completa y sistemática de todos los problemas relativos á Dios, el mundo, y al hombre. -Mas bien que una ciencia especial, es la Filosofía un amor á saber, una aspiración á comprender, penetrar y explicar, todas las cosas, mediante el empleo legítimo de nuestras facultades (Introducción. Monlau, 1866)

Tras haber visto ambos manuales, hemos podido comprobar cómo la filosofía se combina mediante la psicología y la lógica tradicional, además de haber claras influencias de corrientes como el empirismo, el racionalismo y posiblemente la escolástica. Ambos manuales buscan el estudio de la filosofía a través del hombre con principios del razonamiento válidos.

LEY DE ORDENACIÓN DE LA ENSEÑANZA MEDIA 1953

Los años cincuenta en España fueron decisivos, marcados por profundos cambios y transformaciones en los ámbitos sociales y económicos. Tras la devastación y la miseria causadas por la Guerra Civil pocos años antes, España inició un proceso de reconstrucción y desarrollo que marcó nuestra historia, marcado por contrastes y contradicciones. En los años cincuenta, el franquismo impuso un periodo de represión y censura, controlando y acabando con cualquier voz crítica que se opusiera al régimen. Los opositores del régimen, como intelectuales, políticos, sindicalistas o cualquiera que fuera considerado una amenaza eran silenciados. Se inició una época de conservadurismo en el que predominaban los valores tradicionales y la influencia de la Iglesia Católica. Ante este panorama, ¿qué espacio le quedaba a la filosofía?

El veintiséis de febrero de 1953 se promulgó la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, la Jefatura del Estado dio el siguiente mensaje: “Desde la iniciación del Movimiento Nacional ha sido preocupación constante del Estado la promulgación normas jurídicas que garanticen la formación intelectual y moral de la juventud española en el servicio de los altos ideales de la Fe católica y de la Patria” (*BOE.es - Agencia Estatal Boletín Oficial Del Estado*, n.d.)

El principal objetivo de la Ley era reorganizar y modernizar la enseñanza media, ya que esta se seguía rigiendo por normas del siglo pasado. Esta Ley buscaba en primer lugar dar una función docente al Estado, es decir, quieren poner en valor el papel del Estado para acabar con el principio de subsidiariedad. El primer gran cambio que observamos es la reestructuración del bachillerato, quedando dividido en dos etapas, elemental y superior, más un curso preuniversitario (COU). Al finalizar ambos bachilleratos, los alumnos debían superar una reválida para obtener el título correspondiente. Gracias a esta Ley, por primera vez se reguló la formación profesional, creando escuelas de preaprendizaje, aprendizaje y maestría.

Otro hecho de gran relevancia fue la promulgación de la Ley de Construcciones Escolares, cuyo fin era la escolarización real de la población en edad infantil y juventud, pero para ello era necesaria la construcción de edificios escolares de forma urgente.

Para impulsar por todos los medios posibles la creación de Centros docentes de Primera Enseñanza, indispensables para atender a las necesidades crecientes de la educación de la niñez y juventud españolas y para fomentar el perfeccionamiento, en todos los órdenes, de las Escuelas ya existentes y de las que en lo sucesivo se vayan creando, el Estado debe utilizar y encauzar todas las colaboraciones sociales y, de modo especial, las de los padres de los alumnos, las de las Empresas públicas y privadas, Organismos del Movimiento y Corporaciones locales. La vigente Ley de Educación Primaria marca ya acertadamente ese criterio y abre posibilidades para que el Estado subvencione y ayude a las Escuelas privadas y apruebe el establecimiento de Escuelas en régimen de Patronato (...) La presente Ley permite la creación de Escuelas en régimen de cooperación social, como punto de convergencia del esfuerzo del Estado, de las Corporaciones públicas y de los padres de los alumnos que hayan de acudir a las mismas. La iniciativa tendrá carácter voluntario para los padres y para las Corporaciones y podrá representar una mejora apreciable en la remuneración del personal docente y en los gastos de conservación y de material pedagógico de los Centros. (*BOE.es - Agencia Estatal Boletín Oficial Del Estado*, n.d.)

Tras haber visto alguno de los puntos más destacados de la Ley, vamos a ver a lugar tenía la filosofía. La filosofía se encontraba dentro del plan de estudios de Bachillerato Superior (Letras), la filosofía era considerada una materia fundamental para los alumnos de la rama de letras. Su principal objetivo era proporcionar una formación humanística crítica y lógica, además de la integración de los principios de la moral y el dogma católicos en la reflexión filosófica.

Además, esta Ley, aparte de su carácter confesional, pretendía fomentar un aprendizaje activo y no memorístico, como está recogido en el artículo 63 “Harán que en la educación intelectual se anteponga la intensa asimilación a la extensa erudición, el cultivo de la

inteligencia al de la memoria, y los métodos activos a los pasivos, mediante una creciente compenetración de profesores y alumnos en las clases”

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 1970

Los años sesenta y setenta fueron un periodo de fuerte crecimiento para España, gracias al apoyo de EE.UU. y el abandono de política como la autarquía, permitió dar paso a un tiempo de expansión y bonanza económica. Gracias a las medidas adoptadas por los tecnócratas, es decir, el Plan de Estabilización y los Planes de Desarrollo Económico y Social. El sector industrial tuvo una notable inversión de capital, mejorando la productividad y las exportaciones. El sector servicios creación de igual forma gracias al impulso del turismo, llegando a convertirse en el principal motor de la economía española, todo ello gracias a una significativa apertura. La agricultura también vivió una fuerte reconversión, haciendo más dinámica, productiva y sobretodo mecanizándola, lo que provocó un éxodo rural a las ciudades. El aumento de la renta disparó el consumo.

Ante este panorama económico tan favorable, se buscó cómo mejorar la educación con el fin de conseguir una España moderna y dinámica. Villar Palasí, destacado jurista y político español, es reconocido especialmente por su destacado papel en el Ministerio de Educación y Ciencia entre 1969 y 1973. Durante su gestión impulsó una reforma educativa: Ley General de Educación de 1970. Esta Ley se presentó como una reforma integral del sistema educativo, con el fin de ofrecer las mismas oportunidades a todo el alumnado, gratuidad en los estudios y educación obligatoria. Además, ofrecer una formación integral del individuo, combinando el humanismo cristiano y la preparación profesional.

Según Franco, en su mensaje de fin de año,

la formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirándose en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias, así como el espíritu de convivencia, de conformidad con lo establecido en los principios del Movimiento nacional y demás leyes fundamentales del reino (*Revistas Científicas Complutenses*, n.d.-c).

La Ley General de Educación es una ley entre la tradición y la modernización.

Dentro de esta Ley, la filosofía solo es mencionada en un par de ocasiones. En primer lugar, en el artículo 24, donde se menciona que la filosofía se impartía en el área social y antropológica, donde la encontramos junto a materias como Geografía e Historia, que prestarían una especial atención a España y a los pueblos hispánicos; la filosofía se centraría en la formación política, social y económica. En segundo lugar, la filosofía se impartirá en el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP); en los tres años de su duración, los estudiantes darían filosofía en el tercer año, siendo una asignatura obligatoria.

LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO/ LOGSE 1990

Los años noventa en España fueron la culminación de un arduo trabajo político y social. Tras la muerte de Franco en 1975 y la transición a la democracia, se inició un periodo de cambios y negociaciones que llevarían a España en junio de 1985, tras la firma del acta de adhesión a la Comunidad Europea, aunque el ingreso oficial se dio un año después.

En 1992, España, junto a otros miembros de la CEE, firmaron el Tratado de Maastricht, creando la Unión Europea. Otro dato importante es la entrada en vigor del euro, moneda común en Europa.

La LOGSE introdujo un gran número de cambios e innovaciones en el sistema educativo, siendo el primero de ellos la universalización de la educación obligatoria hasta los dieciséis años. El gran objetivo de esta Ley era la creación de un sistema educativo más integral. La enseñanza se dividió en cuatro etapas: 1.-Educación infantil, 2.-Educación primaria obligatoria; , 3.-Educación secundaria obligatoria: Comprendida entre las edades de doce a dieciséis años, se dividió en dos ciclos, el primero que contenía 1º y 2º ESO y el segundo formado 3º y 4º ESO. Al finalizar la educación secundaria obligatoria se obtenía el título de graduado de la ESO Y 4.-Bachillerato: Es una educación de carácter optativo que duraba dos años tras haber realizado la ESO. El bachillerato se divide en tres los bachilleratos de humanidades, ciencias sociales, ciencias de la salud, tecnológico y artístico. Cada modalidad enfocaba al alumnado a distintas carreras universitarias. Para poder acceder a la universidad, los bachilleres tenían que pasar una prueba llamada la PAU (prueba de acceso a la universidad). En el caso de no hacer la PAU, se podía realizar una Formación Profesional.

Otra innovación importante es que, a partir de la LOGSE, los centros disponen de autonomía pedagógica para atender las necesidades del alumno y su entorno, además de la autonomía en la gestión económica.

La filosofía en la LOGSE se encuentra mencionada en el Artículo 27, donde se nos explica cómo se organizará el bachillerato, las materias comunes, las materias propias de cada modalidad de bachillerato y las materias optativas. La filosofía se encuentra dentro de las materias comunes del bachillerato, junto con educación física, historia, lengua castellana y lengua extranjera. En primero de bachillerato se impartirá filosofía a todos los alumnos con independencia de la moralidad escogida. En este curso se pretende que el alumno se familiarice con el hacer filosófico y con los problemas de la filosofía en occidente (metafísica, epistemología, lógica, antropología y filosofía política). En segundo de bachillerato, se imparte historia de la filosofía, siendo obligatoria solo para los alumnos que cursaban el bachillerato de humanidades y ciencias sociales.

LEY ORGÁNICA DE CALIDAD EDUCATIVA/ LOCE 2002

La Ley Orgánica de Calidad Educativa del 2002 fue aprobada por el gobierno de José María Aznar; su principal objetivo era mejorar la calidad del sistema educativo y la exigencia académica con el fin de obtener resultados. Sin embargo, esta Ley no llegó a implantarse de forma efectiva; en el 2004, el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) ganó las elecciones y paralizó su implantación.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN/ LOE 2006

La Ley Orgánica de Educación del 2006 busca ofrecer una educación de calidad a través de la exclusividad y la equidad, teniendo como pilares la igualdad y la no discriminación. Esta Ley buscaba mejorar la situación escolar de España debido a tener una tasa de fracaso escolar del 30,8 %. Esta tasa de fracaso se formaba por el alto porcentaje de abandono temprano. (Carabaña, 2008)

El principal objetivo era conseguir éxito acabado en la educación obligatoria y bajar la tasa de abandono. Para ello se fomentó la escolarización en infantil, bachillerato y formación profesional, buscando un aprendizaje a lo largo de la vida que converja con los países de la Unión Europea.

La LOE promovía un modelo participativo, aprobaba la autonomía de los centros, dando una mayor capacidad de voto al sistema escolar. Además, incentivaba la cooperación entre las escuelas y las familias, haciendo a los padres partícipes en la educación académica de sus hijos. Otro aspecto a destacar es el especial interés por la formación del profesorado, buscando una formación permanente.

La filosofía en la LOE se encuentra mencionada en el artículo 34. *Organización general del Bachillerato*, donde se nos explica cómo se organizará el bachillerato, las materias comunes, las materias propias de cada modalidad de bachillerato y las materias optativas. La filosofía no sufre grandes cambios respecto a la LOGSE; en primero de bachillerato se imparte bajo el nombre de Filosofía y Ciudadanía, nueva terminología que buscaba profundizar en lo visto en años anteriores con la asignatura de Ciudadanía que se daba en segundo de la ESO. En segundo de bachillerato se mantenía la Historia de la filosofía, pero ahora como materia común y obligatoria para todos los bachilleratos.

LEY ORGÁNICA DE MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA/ LOMCE 2013

La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, conocida popularmente como Ley Wert, debido al ministro que la impulsó, modifica la LOE en seis artículos. Esta Ley no fue bien recibida por la comunidad educativa, pero consiguió salir adelante gracias a los votos únicamente del partido de gobierno. Vamos a ver esos seis artículos:

- 1.-Introducción de pruebas finales al final de las etapas de la ESO y el título de Bachillerato. Antes el alumnado solo debía de aprobar las materias; ahora, aparte de ello, debía de superar un examen para obtener el título.
- 2.-Creación de dos tipos de 4º ESO, uno dirigido al bachillerato y otro a la formación profesional; los alumnos debían elegir en 3º ESO.
- 3.-Los Programas de Diversificación Curricular se sustituyeron por los Programas de mejora del aprendizaje y rendimiento, indicándose en 2º ESO.
- 4.-Mayor peso a las asignaturas troncales: Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza y Lengua Extranjera.
- 5.-Obligatoriedad del castellano como lengua principal de la educación.
- 6.-Regreso de la asignatura de religión, además de contar para la media del expediente académico.

La filosofía en la LOMCE sí sufrió algunas modificaciones. La Ley Wert mantuvo la filosofía en primero de bachillerato, pero convirtió a la Historia de la Filosofía en optativa para quienes no escogieron el bachillerato de Humanidades, Ciencias Sociales o Artes. Para el resto de bachilleratos, la Historia de la Filosofía se ofrecía como optativa junto a las asignaturas de Economía de la empresa, Geografía, Griego II e Historia del Arte.

LEY ORGÁNICA DE MODIFICACIÓN DE LA LEY DE EDUCACIÓN/ LOMLOE 2020

Tras un largo viaje, hemos llegado a la Ley actual de educación en España: Ley Orgánica de Modificación de la Ley de Educación o LOMLOE. Esta Ley derogó la LOMCE (ley efectiva en 2013) e introdujo cambios en la LOE (ley efectiva en 2006). El objetivo principal de la LOMLOE es el aumento de las oportunidades educativas para la población y la mejora de resultados académicos, con el fin de conseguir una educación de calidad para todos. “Para ello la ley pone especial énfasis en el respeto a los derechos de la infancia, la igualdad de género, la personalización de los aprendizajes, la educación inclusiva, la educación en valores cívicos y éticos, el desarrollo sostenible y el desarrollo de la competencia digital” (*Educacionyfp.es*, n.d.)

La filosofía en LOMLOE ocupa un papel importante, al ser una disciplina esencial para el desarrollo integral del alumnado, ya que aborda todo tipo de problemáticas desde diversas perspectivas. A través de la reflexión crítica sobre las ideas y las prácticas culturales que nos acompañan, fomenta las competencias clave y los objetivos formativos, además de promover una actitud cívica, estética, social e intelectual. Con todo esto podemos ver cómo la filosofía tiene grandes contribuciones al logro de los objetivos de etapa.

Dentro de la LOMLOE, la filosofía tiene tres propósitos principales:

- 1.-Marco conceptual: Aporta valiosas herramientas a los estudiantes para poder enfrentarse a preguntas filosóficas fundamentales y reflexionar sobre sus experiencias vitales y sobre el sentido del saber.
- 2.-Sociedad democrática: Contribuye a la promulgación y defensa de los principios éticos mediante un diálogo racional, fomenta la autonomía del juicio y la deliberación colectiva.
- 3.-Reflexión emocional: Desde perspectivas como las éticas, las estéticas y la teoría, realiza un análisis crítico de nuestras emociones y sentimientos.

La filosofía se imparte en primero de bachillerato, el bloque de contenidos está dividido en tres apartados, que a su vez se dividen en dos subapartados:

- a) La filosofía y el ser humano:
 - 1.-La reflexión filosófica en torno a la propia filosofía.
 - 2.- El ser humano como sujeto y objeto de la experiencia filosófica.
- b) Conocimiento y realidad:
 1. El problema filosófico del conocimiento y la verdad.
 2. La cuestión de la naturaleza última de la realidad.
- c) Acción y creación:
 - 1.- La acción humana: filosofía ética y política.
 - 2.- La reflexión filosófica en torno a la creación artística.

2.2.4.-El valor educativo de la Filosofía en Bachillerato

La filosofía destaca por su gran originalidad frente al resto de saberes humanos; no es un saber cerrado, memorístico y delimitado. Si redujéramos a saberes cerrados, la filosofía perdería todo su sentido, no tendría ningún contenido significativo, además de que toda la historia de la filosofía se reduciría a un sinsentido de afirmaciones. Por ello, somos conscientes de que la filosofía tiene un sentido original y único; es una acción cultural y transversal. Mostrar dicha originalidad de la filosofía supone pensar en la existencia de algo así como un objeto particular de la filosofía y un método concreto que hay que seguir al filosofar, pero ¿existe tal objeto?, ¿la filosofía tiene algún sentido? o ¿cuál es su método?

El problema ante el que nos encontramos al enseñar filosofía en bachillerato es una problemática al ver que la filosofía no tiene un camino concreto que sigue una serie de pasos que nos llevan a un resultado deseado. La filosofía no es un conocimiento cerrado sobre lo real, ya que si fuera así la filosofía sería una ciencia más, pero tampoco es una mera reflexión del conocimiento, ya que no se la puede reducir a una metafísica o una ontología. Por ello nos preguntamos: ¿cómo se debe enseñar filosofía?, sin olvidarnos de lo más importante: ¿cómo enseñar a adolescentes?

El objeto de la filosofía no está dentro de sus bloques de contenidos a los que van dirigidas sus reflexiones, sino que más bien su objetivo es la forma de acercarse y abordarlos, convirtiendo así su objetivo de saber en una búsqueda constante. Cuando un ser humano piensa, lo hace en un lugar muy concreto, es decir, desde el mismo, como nos diría Ortega: “Yo soy yo y mi circunstancia”. Podríamos decir que el objeto de saber filosófico es el encuentro permanente con la búsqueda, con un hilo que nos une a todo. La filosofía es un saber que siempre está tratando de autojustificarse. Hay que mostrarle al alumnado cómo la filosofía está presente en el mundo físico, el mundo ideal y en el mundo humano, es decir, está presente en toda la realidad, pero requiere de una actitud investigadora y una perspectiva de trascendentalidad. Por lo tanto, ese es el punto de partida por donde el alumnado debe acercarse a la filosofía, una actitud crítica, investigadora, dialéctica que le permitirá ir descubriendo la trascendentalidad, el *arjé* filosófico.

Podemos afirmar que, aunque se parte del sujeto concreto, la filosofía sigue un método que, sorpresivamente, hace que cada persona filosofe de una forma única e irrepetible. A dicho método lo vamos a denominar “método reflexivo”; partimos de los datos aportados por la experiencia y los trascendemos. Pero, ¿cómo aplicamos este método en el aula? Solo lo podremos conseguir si vemos a cada alumno como un sujeto en el horizonte de la totalidad real; hay que abrir la puerta al alumno que consiga verse como un ser pluridimensional irreductible. Un ser abierto al mundo, abierto a los valores (democráticos, sociales, a la verdad, a la belleza...) y sobre todo abierto al absoluto.

La filosofía se sitúa entre la experiencia vital de uno mismo y la razón; por ello, el método reflexivo abre la puerta a la crítica y la autocrítica, creando en el alumnado un carácter crítico y dinámico. Otro aspecto que queremos destacar es la situación del adolescente ante el estudio de la filosofía, ya que la filosofía pone como centro de interés al propio individuo; las exigencias de la materia deben de armonizarse con las exigencias concretas del alumnado.

Por lo tanto, partimos de la situación en la que se encuentran los adolescentes al entrar en contacto con la filosofía, como materia nunca antes dada. Los jóvenes han llegado a un punto en el que se han dado cuenta de su propia originalidad, de su yo individual frente al entorno social, se encuentran en un proceso de emancipación frente a sus educadores, y es precisamente dicha emancipación la que hace que la filosofía sea la materia que les abra las puertas críticas de su entorno y las normas establecidas, les da oportunidad de salirse del molde preestablecido.

La filosofía les da las herramientas para afrontar esa necesidad crítica que tiene el adolescente, llevando la misión del saber filosófico a su situación vital. La filosofía es como una pequeña semilla que brota en la situación psico-social en la que el joven se encuentra inmerso. La filosofía facilita un medio por el cual las experiencias vividas hasta ahora y los conocimientos adquiridos cobran un sentido y generan en el estudiante una exigencia de ideas propias, autocrítica y rebeldía contra lo cotidiano. Tras la superación de un escepticismo superficial, la filosofía les da las hermanitas para elaborar una crítica racional y fundamentada que puede ayudar al adolescente a liberarse de creencias y radicalismo acerca de la vida humana.

El gran valor de la filosofía en bachillerato es ofrecer un proceso educativo que lleva a cada alumno a desarrollar su propio logro, su propia maduración personal. Le da las herramientas para descubrir todo su potencial y valor como individuo único; le hace protagonista de su propia historia a través de la historia de filósofos y filósofas que han marcado un antes y un después en este mundo. A su vez, la filosofía colabora con el desarrollo de la competencia ciudadana, dinamizando el progreso social, apostando por la libertad, la igualdad, la justicia, pero al mismo tiempo sabiendo imponer límites y luchando contra las injusticias sociopolíticas.

2.2.5.-Contextualización teórico-normativa y objetivos de la materia

El gran objetivo del sistema educativo es que los estudiantes alcancen su máximo potencial, llevando a cabo un desarrollo integral de todas sus capacidades, todo ello dentro de un contexto de igualdad de oportunidades que les aporta la adquisición de competencias que les permitirían desenvolverse en la sociedad. El alumnado, a lo largo de su paso por la enseñanza, debe alcanzar y superar una serie de grados en cada nivel. El perfil de salida se conforma cuando el alumno cumple los objetivos previstos para cada etapa; los objetivos de una etapa se concretan en las competencias clave compartidas entre todas las materias. Las competencias claves están presentes en todas las materias del currículo, se entrelazan ya que todas ellas parten de fomentar las mismas capacidades, es decir, pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad, capacidad de iniciativa... Las competencias quieren proporcionar un aprendizaje que se desarrolle a lo largo de la vida, fomentando a cada alumno a crear su propio proyecto de vida. Vamos a ver el listado de las ocho competencias clave, a través de las cuales se recogen el conjunto de habilidades, actitudes y valores que los estudiantes deben desarrollar:

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA (CCL):

La competencia en comunicación lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender,

interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.

La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender. Por último, hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria.

COMPETENCIA PLURILINGÜE (CP):

La competencia plurilingüe implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas, y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la lengua o lenguas familiares y en las lenguas oficiales. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática.

COMPETENCIA MATEMÁTICA Y COMPETENCIA EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INGENIERÍA (STEM):

La competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (competencia STEM por sus siglas en inglés) entraña la comprensión del mundo utilizando los métodos científicos, el pensamiento y representación matemáticos, la tecnología y los métodos de la ingeniería para transformar el entorno de forma comprometida, responsable y sostenible. La competencia matemática permite desarrollar y aplicar la perspectiva y el razonamiento matemáticos con el fin de resolver diversos problemas en diferentes contextos. La competencia en ciencia conlleva la comprensión y explicación del entorno natural y social, utilizando un conjunto de conocimientos y metodologías, incluidas la observación y la experimentación, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas para poder interpretar y transformar el mundo natural y el contexto social. La competencia en tecnología e ingeniería comprende la aplicación de los conocimientos y metodologías propios de las ciencias para transformar nuestra sociedad de acuerdo con las necesidades o deseos de las personas en un marco de seguridad, responsabilidad y sostenibilidad

COMPETENCIA DIGITAL (CD):

La competencia digital implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la

creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico.

COMPETENCIA PERSONAL, SOCIAL Y DE APRENDER A APRENDER (CPSAA):

La competencia personal, social y de aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo.

COMPETENCIA CIUDADANA (CC):

La competencia ciudadana contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Incluye la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030.

COMPETENCIA EN CONCIENCIA Y EXPRESIÓN CULTURALES (CCEC):

La competencia en conciencia y expresión culturales supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales. Implica también un compromiso con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las ideas propias y del sentido del lugar que se ocupa o del papel que se desempeña en la sociedad. Asimismo, requiere la comprensión de la propia identidad en evolución y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad, así como la toma de conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una manera de mirar el mundo y de darle forma (Real Decreto 243/2022).

Una vez vistas las competencias clave debemos de saber el nivel de desarrollo que ha tenido el alumno en cada una de ellas, para ello se han creado los descriptores operativos. Los descriptores operativos son el punto de conexión entre el perfil de salida y el trabajo diario en el aula, son una serie de indicadores que permiten al profesor saber con exactitud cómo el estudiante ha desarrollado las competencias específicas en cada etapa. Vamos a

ver una tabla donde muestran las competencias clave con sus respectivos descriptores operativos²:

² Todas las tablas son de elaboración propia.

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	DESCRIPTORES OPERATIVOS AL COMPLETAR EL BACHILLERATO
<p>La competencia en comunicación lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.</p>	<p>CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con fluidez, coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales y académicos, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y argumentar sus opiniones como para establecer y cuidar sus relaciones interpersonales.</p>
<p>La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender. Por último, hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria.</p>	<p>CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los distintos ámbitos, con especial énfasis en los textos académicos y de los medios de comunicación, para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.</p>
	<p>CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera autónoma información procedente de diferentes fuentes evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla de manera clara y rigurosa adoptando un punto de vista creativo y crítico a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.</p>
	<p>CCL4. Lee con autonomía obras relevantes de la literatura poniéndolas en relación con su contexto sociohistórico de producción, con la tradición literaria anterior y posterior y examinando la huella de su legado en la actualidad, para construir y compartir su propia interpretación argumentada de las obras, crear y recrear obras de intención literaria y conformar progresivamente un mapa cultural.</p>
	<p>CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando y rechazando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.</p>

COMPETENCIA PLURILINGÜE	DESCRIPTORES OPERATIVOS AL COMPLETAR EL BACHILLERATO
<p>La competencia plurilingüe implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas, y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la lengua o lenguas familiares y en las lenguas oficiales. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática.</p>	<p>CP1. Utiliza con fluidez, adecuación y aceptable corrección una o más lenguas, además de la lengua familiar o de las lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas con espontaneidad y autonomía en diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional.</p> <p>CP2. A partir de sus experiencias, desarrolla estrategias que le permitan ampliar y enriquecer de forma sistemática su repertorio lingüístico individual con el fin de comunicarse de manera eficaz.</p> <p>CP3. Conoce y valora críticamente la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal y anteponiendo la comprensión mutua como característica central de la comunicación, para fomentar la cohesión social.</p>

COMPETENCIA MATEMÁTICA Y EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INGENIERÍA	DESCRIPTORES OPERATIVOS AL COMPLETAR EL BACHILLERATO
<p>La competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (competencia STEM por sus siglas en inglés) entraña la comprensión del mundo utilizando los métodos científicos, el pensamiento y representación matemáticos, la tecnología y los métodos de la ingeniería para transformar el entorno de forma comprometida, responsable y sostenible.</p>	<p>STEM1. Selecciona y utiliza métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones propias de la modalidad elegida y emplea estrategias variadas para la resolución de problemas analizando críticamente las soluciones y reformulando el procedimiento, si fuera necesario.</p>
<p>La competencia matemática permite desarrollar y aplicar la perspectiva y el razonamiento matemáticos con el fin de resolver diversos problemas en diferentes contextos.</p>	<p>STEM2. Utiliza el pensamiento científico para entender y explicar fenómenos relacionados con la modalidad elegida, confiando en el conocimiento como motor de desarrollo, planteándose hipótesis y contrastándolas o comprobándolas mediante la observación, la experimentación y la investigación, utilizando herramientas e instrumentos adecuados, apreciando la importancia de la precisión y la veracidad y mostrando una actitud crítica acerca del alcance y limitaciones de los métodos empleados.</p>
<p>La competencia en ciencia conlleva la comprensión y explicación del entorno natural y social, utilizando un conjunto de conocimientos y metodologías, incluidas la observación y la experimentación, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas para poder interpretar y transformar el mundo natural y el contexto social.</p>	<p>STEM3. Plantea y desarrolla proyectos diseñando y creando prototipos o modelos para generar o utilizar productos que den solución a una necesidad o problema de forma colaborativa, procurando la participación de todo el grupo, resolviendo pacíficamente los conflictos que puedan surgir, adaptándose ante la incertidumbre y evaluando el producto obtenido de acuerdo a los objetivos propuestos, la sostenibilidad y el impacto transformador en la sociedad.</p>
<p>La competencia en tecnología e ingeniería comprende la aplicación de los conocimientos y metodologías propios de las ciencias para transformar nuestra sociedad de acuerdo con las necesidades o deseos de las personas en un marco de seguridad, responsabilidad y sostenibilidad.</p>	<p>STEM4. Interpreta y transmite los elementos más relevantes de investigaciones de forma clara y precisa, en diferentes formatos (gráficos, tablas, diagramas, fórmulas, esquemas, símbolos...) y aprovechando la cultura digital con ética y responsabilidad y valorando de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida para compartir y construir nuevos conocimientos.</p>
	<p>STEM5. Planea y emprende acciones fundamentadas científicamente para promover la salud física y mental, y preservar el medio ambiente y los seres vivos, practicando el consumo responsable, aplicando principios de ética y seguridad para crear valor y transformar su entorno de forma sostenible adquiriendo compromisos como ciudadano en el ámbito local y global.</p>

COMPETENCIA DIGITAL	DESCRIPTORES OPERATIVOS AL COMPLETAR EL BACHILLERATO
<p>La competencia digital implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas.</p>	<p>CD1. Realiza búsquedas avanzadas comprendiendo cómo funcionan los motores de búsqueda en internet aplicando criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y organizando el almacenamiento de la información de manera adecuada y segura para referenciarla y reutilizarla posteriormente.</p>
<p>Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico.</p>	<p>CD2. Crea, integra y reelabora contenidos digitales de forma individual o colectiva, aplicando medidas de seguridad y respetando, en todo momento, los derechos de autoría digital para ampliar sus recursos y generar nuevo conocimiento.</p>
	<p>CD3. Selecciona, configura y utiliza dispositivos digitales, herramientas, aplicaciones y servicios en línea y los incorpora en su entorno personal de aprendizaje digital para comunicarse, trabajar colaborativamente y compartir información, gestionando de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red y ejerciendo una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.</p>
	<p>CD4. Evalúa riesgos y aplica medidas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente y hace un uso crítico, legal, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.</p>
	<p>CD5. Desarrolla soluciones tecnológicas innovadoras y sostenibles para dar respuesta a necesidades concretas, mostrando interés y curiosidad por la evolución de las tecnologías digitales y por su desarrollo sostenible y uso ético.</p>

COMPETENCIA PERSONAL, SOCIAL Y DE APRENDER A APRENDER	DESCRIPTORES OPERATIVOS AL COMPLETAR EL BACHILLERATO
<p>La competencia personal, social y de aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida.</p>	<p>CPSAA1.1. Fortalece el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de objetivos de forma autónoma para hacer eficaz su aprendizaje.</p> <p>CPSAA1.2. Desarrolla una personalidad autónoma, gestionando constructivamente los cambios, la participación social y su propia actividad para dirigir su vida.</p>
<p>Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo.</p>	<p>CPSAA2. Adopta de forma autónoma un estilo de vida sostenible y atiende al bienestar físico y mental propio y de los demás, buscando y ofreciendo apoyo en la sociedad para construir un mundo más saludable.</p> <p>CPSAA3.1. Muestra sensibilidad hacia las emociones y experiencias de los demás, siendo consciente de la influencia que ejerce el grupo en las personas, para consolidar una personalidad empática e independiente y desarrollar su inteligencia.</p> <p>CPSAA3.2. Distribuye en un grupo las tareas, recursos y responsabilidades de manera ecuánime, según sus objetivos, favoreciendo un enfoque sistémico para contribuir a la consecución de objetivos compartidos.</p>
	<p>CPSAA4. Compara, analiza, evalúa y sintetiza datos, información e ideas de los medios de comunicación, para obtener conclusiones lógicas de forma autónoma, valorando la fiabilidad de las fuentes.</p> <p>CPSAA5. Planifica a largo plazo evaluando los propósitos y los procesos de la construcción del conocimiento, relacionando los diferentes campos del mismo para desarrollar procesos autorregulados de aprendizaje que le permitan transmitir ese conocimiento, proponer ideas creativas y resolver problemas con autonomía.</p>

COMPETENCIA CIUDADANA	DESCRIPTORES OPERATIVOS AL COMPLETAR EL BACHILLERATO
<p>La competencia ciudadana contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Incluye la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030.</p>	<p>CC1. Analiza hechos, normas e ideas relativas a la dimensión social, histórica, cívica y moral de su propia identidad, para contribuir a la consolidación de su madurez personal y social, adquirir una conciencia ciudadana y responsable, desarrollar la autonomía y el espíritu crítico, y establecer una interacción pacífica y respetuosa con los demás y con el entorno.</p>
	<p>CC2. Reconoce, analiza y aplica en diversos contextos, de forma crítica y consecuente, los principios, ideales y valores relativos al proceso de integración europea, la Constitución española, los derechos humanos, y la historia y el patrimonio cultural propios, a la vez que participa en todo tipo de actividades grupales con una actitud fundamentada en los principios y procedimientos democráticos, el compromiso ético con la igualdad, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial.</p>
	<p>CC3. Adopta un juicio propio y argumentado ante problemas éticos y filosóficos fundamentales y de actualidad, afrontando con actitud dialogante la pluralidad de valores, creencias e ideas, rechazando todo tipo de discriminación y violencia, y promoviendo activamente la igualdad y corresponsabilidad efectiva entre mujeres y hombres.</p>
	<p>CC4. Analiza las relaciones de interdependencia y ecodependencia entre nuestras formas de vida y el entorno, realizando un análisis crítico de la huella ecológica de las acciones humanas, y demostrando un compromiso ético y ecosocialmente responsable con actividades y hábitos que conduzcan al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la lucha contra el cambio climático.</p>

COMPETENCIA EMPRENDEDORA	DESCRIPTORES OPERATIVOS AL COMPLETAR EL BACHILLERATO
<p>La competencia emprendedora implica desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando los conocimientos específicos necesarios para generar resultados de valor para otras personas. Aporta estrategias que permiten adaptar la mirada para detectar necesidades y oportunidades; entrenar el pensamiento para analizar y evaluar el entorno, y crear y replantear ideas utilizando la imaginación, la creatividad, el pensamiento estratégico y la reflexión ética, crítica y constructiva dentro de los procesos creativos y de innovación; y despertar la disposición a aprender, a arriesgar y a afrontar la incertidumbre.</p>	<p>CE1. Evalúa necesidades y oportunidades y afronta retos, con sentido crítico y ético, evaluando su sostenibilidad y comprobando, a partir de conocimientos técnicos específicos, el impacto que puedan suponer en el entorno, para presentar y ejecutar ideas y soluciones innovadoras dirigidas a distintos contextos, tanto locales como globales, en el ámbito personal, social y académico con proyección profesional emprendedora.</p>
<p>Asimismo, implica tomar decisiones basadas en la información y el conocimiento y colaborar de manera ágil con otras personas, con motivación, empatía y habilidades de comunicación y de negociación, para llevar las ideas planteadas a la acción mediante la planificación y gestión de proyectos sostenibles de valor social, cultural y económico-financiero.</p>	<p>CE2. Evalúa y reflexiona sobre las fortalezas y debilidades propias y las de los demás, haciendo uso de estrategias de autoconocimiento y autoeficacia, interioriza los conocimientos económicos y financieros específicos y los transfiere a contextos locales y globales, aplicando estrategias y destrezas que agilicen el trabajo colaborativo y en equipo, para reunir y optimizar los recursos necesarios, que lleven a la acción una experiencia o iniciativa emprendedora de valor.</p>
	<p>CE3. Lleva a cabo el proceso de creación de ideas y soluciones innovadoras y toma decisiones, con sentido crítico y ético, aplicando conocimientos técnicos específicos y estrategias ágiles de planificación y gestión de proyectos, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para elaborar un prototipo final de valor para los demás, considerando tanto la experiencia de éxito como de fracaso, una oportunidad para aprender.</p>

COMPETENCIA EN CONCIENCIA Y EXPRESIÓN CULTURALES	DESCRIPTORES OPERATIVOS AL COMPLETAR EL BACHILLERATO
<p>La competencia en conciencia y expresión culturales supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales. Implica también un compromiso con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las ideas propias y del sentido del lugar que se ocupa o del papel que se desempeña en la sociedad. Asimismo, requiere la comprensión de la propia identidad en evolución y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad, así como la toma de conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una manera de mirar el mundo y de darle forma.</p>	<p>CCEC1. Reflexiona, promueve y valora críticamente el patrimonio cultural y artístico de cualquier época, contrastando sus singularidades y partiendo de su propia identidad, para defender la libertad de expresión, la igualdad y el enriquecimiento inherente a la diversidad.</p> <p>CCEC2. Investiga las especificidades e intencionalidades de diversas manifestaciones artísticas y culturales del patrimonio, mediante una postura de recepción activa y deleite, diferenciando y analizando los distintos contextos, medios y soportes en que se materializan, así como los lenguajes y elementos técnicos y estéticos que las caracterizan.</p> <p>CCEC3.1. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones con creatividad y espíritu crítico, realizando con rigor sus propias producciones culturales y artísticas, para participar de forma activa en la promoción de los derechos humanos y los procesos de socialización y de construcción de la identidad personal que se derivan de la práctica artística.</p> <p>CCEC3.2. Descubre la autoexpresión, a través de la interactuación corporal y la experimentación con diferentes herramientas y lenguajes artísticos, enfrentándose a situaciones creativas con una actitud empática y colaborativa, y con autoestima, iniciativa e imaginación.</p> <p>CCEC4.1. Selecciona e integra con creatividad diversos medios y soportes, así como técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para diseñar y producir proyectos artísticos y culturales sostenibles, analizando las oportunidades de desarrollo personal, social y laboral que ofrecen sirviéndose de la interpretación, la ejecución, la improvisación o la composición.</p> <p>CCEC4.2. Planifica, adapta y organiza sus conocimientos, destrezas y actitudes para responder con creatividad y eficacia a los desempeños derivados de una producción cultural o artística, individual o colectiva, utilizando diversos lenguajes, códigos, técnicas, herramientas y recursos plásticos, visuales, audiovisuales, musicales, corporales o escénicos, valorando tanto el proceso como el producto final y comprendiendo las oportunidades personales, sociales, inclusivas y económicas que ofrecen.</p>

Cuando el alumnado adquiere o supera las competencias clave vinculadas a unos descriptores operativos, como hemos mostrado anteriormente, eso es un indicador de los objetivos de etapa. En el momento en el que los objetivos de etapa se cumplen es sinónimo de que alumno ha superado el perfil de salida y ha finalizado la etapa con éxito. Vamos a ver los objetivos de la etapa del bachillerato propuestos por la LOMLOE y marcados por el BOCYL:

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- b) Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.
- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
- d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma
- f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
- g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
- h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.
- j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
- k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Afianzar los hábitos de actividades físico-deportivas para favorecer el bienestar físico y mental, así como medio de desarrollo personal y social.

n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la movilidad segura y saludable.

o) Fomentar una actitud responsable y comprometida en la lucha contra el cambio climático y en la defensa del desarrollo sostenible (Real Decreto 243/2022).

p) Investigar y valorar los aspectos de la cultura, tradiciones y valores de la sociedad de Castilla y León.

q) Reconocer el patrimonio natural de la Comunidad de Castilla y León como fuente de riqueza y oportunidad de desarrollo para el medio rural, protegiéndolo y mejorándolo, y apreciando su valor y diversidad.

r) Reconocer y valorar el desarrollo de la cultura científica en la Comunidad de Castilla y León indagando sobre los avances en matemáticas, ciencia, ingeniería y tecnología y su valor en la transformación, mejora y evolución de su sociedad, de manera que fomente la investigación, eficiencia, responsabilidad, cuidado y respeto por el entorno (Decreto 40/2022).

2.2.6.-Justificación de la materia

La asignatura de filosofía es una materia obligatoria del currículo de bachillerato para todas las modalidades del mismo. La filosofía, al ser obligatoria y universal, nos demuestra su importancia y el impacto que tiene para todos los alumnos en su desarrollo personal. Como hemos visto en el apartado “El valor educativo de la Filosofía en Bachillerato” la filosofía les proporciona al alumnado las herramientas para descubrir todo su potencial y valor como individuos únicos. Además, en el BOCyL, la filosofía persigue como objetivo principal es aportar al alumno una serie de herramientas tanto teóricas como prácticas a través de las cuales pueda conocerse y comprender a sí mismo y su entorno.

En la actualidad la filosofía se ha vuelto imprescindible, vivimos en una sociedad rápida que no se para a reflexionar, que quiere siempre el resultado final, que se queda atrapada en los miles de filtros de las redes sociales... una sociedad que ha perdido el interés en sí misma y se deja gobernar por información vacía, opiniones e incoherencias. Ante esto la filosofía se presenta como un soplo de aire fresco, llenado el vacío intelectual y abriendo un espacio para los individuos sea críticos, no se conformen con lo que dice la masa, reflexionen, busquen la libertad y quieran ir más allá.

2.2.7.-Legislación de referencia

La legislación de referencia para la Unidad Didáctica que vamos a llevar a cabo se basa en los principios y los objetivos que establece la LOMLOE, también conocida como Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, donde se establece la organización y las modificaciones del bachillerato. Y dado que el centro elegido como referente pertenece a la comunidad de Castilla y León, también habrá que tener en cuenta la legislación vigente en nuestra comunidad. Se concederá, por lo tanto, la Orden EDU/ 190/2022 del BOCyL, por la que se establece el currículo de la asignatura de Filosofía en Castilla y León, que recoge el comienzo de los principios pedagógicos con atención a la diversidad, haciendo especial hincapié en el apartado dos, *El ser humano como sujeto y objeto de la experiencia filosófica*, dentro de sus contenidos.

2.2.8.-Curriculo de la materia de filosofía: Competencias específicas, criterios de evaluación y objetivos de etapa

La fundamentación curricular es unión entre los descriptores operativos, competencias y criterios de evaluación del Bachillerato. En el apartado 2.3 habíamos señalado que el perfil de salida estaba formado por los descriptores operativos, que son los que conectan las competencias clave con las competencias específicas.

Las competencias específicas muestran el desempeño que debe de llevar a cabo el alumnado en las actividades que se realizan en la materia; para ello debe de dominar los saberes básicos de la asignatura. Cada materia tiene sus propios descriptores operativos que se vinculan con las competencias clave que a su vez sirven como conexión entre los saberes básicos y los criterios de evaluación. Los contenidos de la materia, también denominados saberes básicos, se organizan por bloques de contenidos. Los alumnos deben superar dichos contenidos para adquirir las competencias específicas. Cada materia a través de sus competencias específicas ayuda a que el alumno pueda completar el perfil de salida, las competencias específicas marcan el objetivo que hay que alcanzar y los criterios de valuación de dicho objetivo.

El alumnado debe de alcanzar las competencias específicas para poder superar una materia y eso se hace a través de los criterios de evaluación. Cada competencia específica tiene su propio criterio o críticos de evaluación. Nosotros al estar en Castilla y León, debemos destacar que la evaluación es criterial, por lo que la calificación final que obtienen los alumnos, que es determinada por el docente, proviene del criterio o criterios de la competencia. Los criterios de evaluación a través de los cuales se juzga el desempeño que ha tenido el alumno en una actividad siguen las competencias específicas de la materia.

Por lo tanto, las competencias específicas son el referente de cada materia para saber con exactitud si el aprendizaje llevado a cabo por el alumno ha sido efectivo; a su vez, los criterios de evaluación se vinculan con los descriptores operativos a cuya evaluación contribuyen. Gracias a todo ello, los criterios de evaluación se dividen en indicadores de logro que se pueden medir y observar con facilidad. Los indicadores de logro son las herramientas que nos ayudan a evaluar con precisión el trabajo realizado en el aula, ayudando al docente a establecer una nota.

Para poder dar una nota al trabajo realizado, el profesor debe establecer la puntuación siguiendo unas rúbricas, sabiendo que lo que está evaluando es un criterio; los indicadores

de logro tienen que estar directamente relacionados con los criterios de evaluación. El alumno tiene que desarrollar una competencia específica que se concreta en un o varios criterios de evaluación. Hay que destacar que no todos los alumnos son iguales; no todos van a alcanzar de la misma forma o con la misma solidez los criterios ni las competencias, es decir, no tienen por qué conseguir el mismo nivel de desempeño. Por eso el docente debe tener en cuenta el proceso individual de aprendizaje que realiza cada alumno; existen diferentes niveles de desempeño y se pueden graduar de diversas formas. Por ejemplo, no es lo mismo tener un suficiente (5) que un sobresaliente (9). El objetivo principal de los indicadores de logro es medir los niveles de desempeño concretando los criterios de evaluación.

Para poder entender con mayor claridad lo aquí expuesto, vamos a fijarnos en la siguiente tabla, donde se muestran la vinculación de los criterios de evaluación de cada competencia específica con los descriptores operativos de las competencias clave y los objetivos de etapa³:

³ Tabla de elaboración propia.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DESCRIPTORES OPERATIVOS	OBJETIVOS DE ETAPA
1.Identificar problemas y formular preguntas acerca del fundamento, valor y sentido de la realidad y la existencia humana, a partir del análisis, estudio e interpretación de textos y otras formas de expresión filosófica y cultural, para reconocer la radicalidad y trascendencia de tales cuestiones, así como la necesidad de afrontarlas para desarrollar una vida reflexiva y consciente de sí.	1.1 Reconocer la radicalidad y trascendencia de los problemas filosóficos mediante su reconocimiento, análisis y reformulación en textos y otros medios de expresión tanto filosóficos como literarios, históricos, científicos, artísticos o relativos a cualquier otro ámbito cultural.	1.2 CCL2, CP2, CC1, CC3, CCEC1	1.1 a,b,c,m a,b,c,h,o,p,q,r
	1.2 Identificar los distintos medios de expresión cultural descubriendo en ellos temas para la reflexión y el debate filosófico.		
2.Buscar, gestionar, interpretar, aprender, producir y transmitir correctamente información relativa a cuestiones filosóficas, a partir del empleo contrastado y seguro de fuentes, el uso y análisis riguroso de las mismas, y el empleo de procedimientos elementales de investigación y comunicación, para generar y transmitir juicios y tesis personales, y desarrollar una actitud indagadora, autónoma, rigurosa y creativa en el ámbito de la reflexión filosófica.	2.2 Desarrollar una actitud indagadora, autónoma y activa en el ámbito de la reflexión filosófica, mediante el diseño, elaboración y comunicación pública de productos originales, tales como trabajos de investigación, disertaciones o comentarios de texto.	2.2 CCL1, CD3, CC3, CE3	2.2 a,c,e,l d,g,i,j a,b,c,h,o,p,q,r d,i,k,q

<p>3. Usar y valorar adecuadamente argumentos y estructuras argumentativas, a partir de su análisis tanto formal como informal, para producir y apreciar distintos tipos de discurso, de forma rigurosa, y evitar así modos dogmáticos, falaces y sesgados de sostener opiniones e hipótesis.</p>	<p>3.1 Producir y evaluar discursos argumentativos, orales y escritos, acerca de cuestiones y problemas filosóficos, demostrando un uso correcto de normas y pautas lógicas, retóricas y argumentativas</p>	<p>3.1 CCL1, CCL2, STEM1, CC3</p>	<p>3.1 a,c,e,l h,i,j a,b,c,h,o,p,q,r</p>
	<p>3.2 Detectar y evitar modos dogmáticos, falaces y sesgados de sostener opiniones e hipótesis, explicando la naturaleza o mecanismo de dichos sesgos y falacias.</p>	<p>3.2 CCL1, CCL5</p>	<p>3.2 a,c,e,l</p>
	<p>3.3 Reconocer la importancia de la cooperación, el compromiso con la verdad el respeto a la pluralidad y el rechazo de toda actitud discriminatoria o arbitraria, aplicando dichos principios a la práctica argumentativa y al diálogo con los demás.</p>	<p>3.3 CC3</p>	<p>3.3 a,b,c,h,o,p,q,r</p>
<p>4. Practicar el ejercicio del diálogo filosófico de manera rigurosa, crítica, tolerante y empática, interiorizando las pautas éticas y formales que este requiere, mediante la participación en actividades grupales y a través del planteamiento dialógico de las cuestiones filosóficas, para promover el contraste e intercambio de ideas y el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática.</p>	<p>4.1 Promover el contraste e intercambio de ideas y la práctica de una ciudadanía activa y democrática a través de la participación en actividades grupales y el ejercicio del diálogo racional, respetuoso, abierto, constructivo y comprometido con la búsqueda de la verdad, acerca de cuestiones y problemas filosóficamente relevantes.</p>	<p>4.1 CCL1, CCL5, STEM1, CPSAA3.1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC3.2</p>	<p>4.1 a,c,e,l a,b,c,e i,j a,b,c a,b,c,d,h,o,p,</p>

<p>5. Conocer y reconocer el carácter plural de las concepciones, ideas y argumentos en torno a cada uno de los problemas fundamentales de la filosofía, mediante el análisis crítico de diversas tesis relevantes con respecto a los mismos, para generar una concepción compleja y no dogmática de dichas cuestiones e ideas, y una actitud abierta, tolerante y comprometida con la resolución racional y pacífica de los conflictos.</p>	<p>5.1 Generar una concepción compleja y no dogmática de los problemas filosóficos mediante el análisis crítico de tesis filosóficas distintas y opuestas en torno a los mismos.</p>	<p>5.1 CC2, CC3</p>	<p>5.1 a,b,c,d,h,o,p a,b,c,h,o,p,q,r</p>
	<p>5.2 Comprender y exponer distintas teorías filosóficas como momentos de un proceso dinámico y siempre abierto de reflexión y diálogo a través del análisis comparativo de los argumentos, principios, metodologías y enfoques de dichas tesis y teorías.</p>	<p>5.2 CCL5, CC1</p>	<p>5.2 a,b,c,e a,b,c,d,h,n,o,p</p>
<p>6. Comprender y saber las principales ideas y teorías filosóficas de los más importantes pensadores, mediante el examen crítico y dialéctico de las mismas y de los problemas fundamentales a los que estas responden, para generar una concepción rigurosa, crítica y personal de lo que significa la filosofía, de su riqueza e influencia cultural e histórica y de su aportación al patrimonio común</p>	<p>6.1 Tomar conciencia de la riqueza e influencia del pensamiento filosófico identificando y analizando las principales ideas y teorías filosóficas en textos o documentos pertenecientes a ámbitos culturales diversos, así como poniéndolas en relación con experiencias, acciones o acontecimientos comunes y de actualidad.</p>	<p>6.1 CC1, CC3</p>	<p>6.1 a,b,c,h,n,o,p a,b,c,h,o,p,q,r</p>
	<p>6.2 Adquirir y demostrar un conocimiento significativo de las ideas y teorías filosóficas de algunos de los más importantes pensadores de</p>	<p>6.2 CCL2, CCEC2</p>	<p>6.2 h,i h,l,p</p>

	la historia, mediante su aplicación y el análisis crítico en el contexto de la práctica individual o colectiva de la indagación filosófica.		
7.Adquirir una perspectiva global, sistémica y transdisciplinar en el planteamiento de cuestiones fundamentales y de actualidad, analizando y categorizando sus múltiples aspectos, distinguiendo lo substancial de lo accesorio, e integrando información e ideas de distintos ámbitos disciplinares, desde la perspectiva fundamental de la filosofía, para tratar problemas complejos de modo crítico, creativo y transformador	7.1 Afrontar cuestiones y problemas complejos de carácter fundamental y de actualidad, de modo interdisciplinar, sistemático y creativo, utilizando conceptos, ideas y procedimientos provenientes de distintos campos del saber, y orientándolos y articulándolos críticamente desde una perspectiva filosófica.	7.1 CCL2, CCL3, STEM2, CPSAA4 CC1, CC3, CC4, CCEC1	7.1 h,i d,e,g,h,i,r i,j,k,m g,o a,b,c,h,n,o,p a,b,c,h,o,p,q,r h,j,n,o,q,r a,h,l,p
8.Analizar problemas éticos y políticos fundamentales y de actualidad, mediante la exposición crítica y dialéctica de distintas posiciones filosóficamente pertinentes en la interpretación y resolución de los mismos, para desarrollar el juicio propio y la autonomía moral.	8.1 Desarrollar el propio juicio y la autonomía moral mediante el análisis filosófico de problemas éticos y políticos fundamentales y de actualidad, considerando las distintas posiciones en disputa y elaborando, argumentando, exponiendo y sometiendo al diálogo con los demás las propias tesis al respecto.	8.1 CCL5, CPSAA1.2, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1	8.1 a,b,c,e a,b,c,m a,b,c,h,o,p,q,r a,b,c,h,n,o,p a,b,c,d,h,o,p, h,j,n,o,q,r a,d,h,i,j,k,l,n,q,r
9.Desarrollar la sensibilidad y la comprensión crítica del arte y otras manifestaciones y actividades con valor estético mediante el ejercicio del pensamiento filosófico acerca de la belleza y la creación artística, para	9.1 Generar un adecuado equilibrio entre el aspecto racional y emotivo en la consideración de los problemas filosóficos, especialmente los referidos al ámbito de la estética, a través de la reflexión expresa en torno	9.1 CPSAA3.1, CC2, CC3, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2	9.1 a,b,c a,b,c,d,h,o,p, a,b,c,h,o,p,q,r h,l,p a,b,c,g,k,l

contribuir a la educación de los sentimientos y al desarrollo de una actitud reflexiva con respecto al lenguaje y sentido de las imágenes.	al arte y a otras actividades o experiencias con valor estético y el análisis del papel de las imágenes y el lenguaje audiovisual en la cultura contemporánea.		k,l,m
--	--	--	-------

10. Adquirir los conocimientos concretos y globales necesarios, en el ámbito de la filosofía, mediante el estudio de los contenidos, para generar una concepción propia acerca de los problemas filosóficos de forma autónoma y sólidamente fundamentados.	10.1 Disponer de unos conocimientos mínimos propios de la disciplina filosófica, especialmente de autores y teorías, a través de la selección adecuada de fuentes de información	10.1 CCL1, CCL3, CPSAA4	10.1 a,c,e,l d,e,g,h,i,r g,o
	10.2 Reflexionar sobre estos conocimientos estableciendo relaciones adecuadas entre las teorías filosóficas y las situaciones y problemas propios de las sociedades actuales.	10.2 CCL4, CPSAA3.1, CPSAA5, CC1, CC2, CCEC1	10.2 d,l,p a,b,c i,k a,b,c,h,n,o,p a,b,c,d,h,o,p, a,h,l,p

Fundamentación curricular de la Unidad Didáctica

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE LOGRO	DESCRIPTORES OPERATIVOS	OBJETIVOS DE ETAPA
CE.1 Identificar problemas y formular preguntas acerca del fundamento, valor y sentido de la realidad y la existencia humana, a partir del análisis, estudio e interpretación de textos y otras formas de expresión filosófica y cultural, para reconocer la radicalidad y trascendencia de tales cuestiones, así como la necesidad de afrontarlas para desarrollar una vida reflexiva y consciente de sí.	1.1 Reconocer la radicalidad y trascendencia de los problemas filosóficos mediante su reconocimiento, análisis y reformulación en textos y otros medios de expresión tanto filosóficos como literarios, históricos, científicos, artísticos o relativos a cualquier otro ámbito cultural. CPSAA1.2, CC3).	1.1.1 Reconocer y analizar los Problemas filosóficos relacionados con la realidad y la existencia humana.	1.1 CPSAA 1.2 CC3	1.1 a,b,c,m a,b,c,h,o,p,q,r
	1.2 Identificar los distintos medios de expresión cultural descubriendo en ellos temas para la reflexión y el debate filosófico (CCL2, CP2, CC1, CC3, CCEC1).	1.1.2 Comprender el carácter plural de la filosofía, su complejidad y la complementariedad con el resto de disciplinas.		
		1.2.1 Analizar, estudiar e interpretar textos y otros medios de expresión tanto filosóficos como literarios, históricos, científicos, artísticos o relativos a cualquier otro ámbito cultural.	1.2 CCL2 CP2 CC1 CC3 CCEC1	1.2 h,i f a,b,c,h,n,o,p

<p>CE.9 Desarrollar la sensibilidad y la comprensión crítica del arte y otras manifestaciones y actividades con valor estético mediante el ejercicio del pensamiento filosófico acerca de la belleza y la creación artística, para contribuir a la educación de los sentimientos y al desarrollo de una actitud reflexiva con respecto al lenguaje y sentido de las imágenes.</p>	<p>9.1 Generar un adecuado equilibrio entre el aspecto racional y emotivo en la consideración de los problemas filosóficos, especialmente los referidos al ámbito de la estética, a través de la reflexión expresa en torno al arte y a otras actividades o experiencias con valor estético y el análisis del papel de las imágenes y el lenguaje audiovisual en la cultura contemporánea.</p>	<p>9.1.1. Analiza críticamente diversas manifestaciones artísticas y actividades con valor estético, aplicando el pensamiento filosófico sobre la belleza y la creación.</p>	<p>(CPSAA3.1, CC2, CC3, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2)</p>	<p>9.1 c,g,h,k, n,o</p>
---	--	--	--	-------------------------

CONTENIDOS DE LA MATERIA	CONTENIDOS TRASVERSALES
<p>BLOQUE C: ACCIÓN Y CREACIÓN 4.-La reflexión filosófica en torno a la creación artística.</p>	<p>Los centros educativos tienen la responsabilidad de formar y dar las herramientas intelectuales y sociales al alumnado para la construcción de una sociedad que facilite la convivencia, el respeto, la empatía, la solidaridad y la justicia. Uno de los objetivos generales del bachillerato es el fomento de los hábitos democráticos, la madurez personal, social y moral con el fin de mejorar el entorno social para todos. Para poder alcanzar estos objetos, se ha visto la necesidad de alinear los contenidos educativos que complementan a todas las materias. Se proponen los siguientes:</p> <p>1.- Educación emocional y en valores: “La inteligencia emocional resulta clave en el desarrollo del individuo, los elementos transversales en la LOMLOE permiten desarrollar valores como la empatía y el respeto, y aprende a tomar decisiones responsables”.</p> <p>2.- Fomento de la creatividad y del espíritu científico: “Permite ayudar a despertar el lado creativo de los participantes. Se fomenta la exploración y experimentación para descubrir nuevas formas de pensar y hacer las cosas.” (Maac formación,2024)</p>

3.-Contexto escolar

La unidad didáctica *El impacto de la estética en el feminismo* ha sido desarrollado tras haber realizado el periodo de prácticas en el IES. Juan de Juni de Valladolid; por ello voy a usar como referencia ese centro, teniendo en cuenta mi experiencia y los conocimientos adquiridos. La unidad didáctica está pensada para realizarse en un centro con las mismas características. El IES. Juan de Juni es un centro público que depende de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, ubicado en la Rondilla Puente de Sta. Teresa, 30, 47010 Valladolid (Antiguo Seminario). El edificio que ocupa el instituto fue construido en los años cincuenta del siglo XX como Seminario Menos Diocesano en los ochenta. En 1996 el edificio se convirtió en el instituto público que hoy conocemos por el “Juan de Juni”, que imparte las etapas de ESO y Bachillerato.

3.1-Contexto familiar general del alumnado

El IES. Juan de Juni está situado en un barrio La Rondilla, al norte de la ciudad de Valladolid, surge como consecuencia del sato industrial y demográfico que se produce entre 1956-1972 debido la expansión industrial y a la masiva inmigración del ámbito rural la ciudad. La Rondilla es un barrio construido de forma rápida y desordenada con el fin de poder ofrecer una vivienda a toda esa población que migraba del campo, edificándose así el mayor número de casas posibles en el menor tiempo posible, lo que provocó la formación de un “barrio colmena agresivo, inhumano y despersonalizado, facilitador de la incomunicación y la soledad en masa. Sin infraestructuras, sin espacios verdes” (Rondilla, n.d.). A lo largo de cuarenta años el barrio ha ido mejorando gracias al “Plan Parcial Ribera de Castilla” del 1982 que supuso un gran impulso para el barrio creando zonas verdes como el Parque Ribera de Castilla, un Centro de Salud, Centro para personas mayores... Entre las muchas mejoras que ha conseguido el barrio, queremos destacar la apertura de colegios e institutos como el Colegio Gonzalo de Berceo o los institutos Ribera de Castilla y Juan de Juni.

El contexto familiar del alumno del Juan de Juni que ha albergado y alberga es una mayoría de población trabajadora, familias que vinieron a la ciudad en búsqueda de trabajo y mejores condiciones de vida. Sin embargo, debemos señalar que IES. Juan de Juni atiende a varias zonas escolares de la ciudad por lo que es dominado el “corredor del Pisuerga, aunque su principal zona es el barrio de la Rondilla.

3.2.-Oferta educativa del I.E.S

El centro acoge a un total de 600 alumnos de lo que se encargan unos setenta profesionales entre profesores y el equipo directivo. El IES se divide en dos niveles educativos:

- 1.- Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en la cual existe una sección bilingüe en lengua inglesa.
- 2.-Bachillerato (BCH), en donde cuenta con las modalidades de Ciencias, Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias y Tecnología y Artes.

3.3.-Instalaciones

Las instalaciones del Juan de Juni ocupan una superficie de 7.352 m², distribuida en seis plantas, sobre una superficie de 38.616m². El centro cuenta con:

- 32 aulas
- 6 aulas de desdoble
- 4 Laboratorios (Física, Química, Geología y Ciencias Naturales con TV, video y DVD)
- 3 aulas de Informática
- 2 aulas de Música y de Dibujo

- 3 aulas de Plástica
- Aulas de Tecnología (taller e informática)
- 3 aulas específicas para Inglés, Francés y Lengua Española, con Home cinema TV Y DVD
- Aula específica de Audiovisuales con Home-Cinema y equipos de video y DVD.
- 6 Aulas con Pantallas digitales
- Gimnasio
- 2 pistas polideportivas circundadas por una zona verde
- Teatro
- Biblioteca
- Aula - Taller
- Departamentos Didácticos

3.4.-Organización general del centro

En cuanto a la organización del centro queremos destacar cinco apartados: Enseñanzas impartidas, equipo directivo, inspección educativa, organigrama de funcionamiento y documentos institucionales⁴.

ENSEÑANZAS IMPARTIDAS:

En el IES Juan de Juni se cursa:

- Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde los 12 a los 16 años.
- Enseñanzas de Bachillerato
- Bachillerato de Ciencias (Itinerarios de Ciencias de la Salud y de Ciencias e Ingeniería)
- Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales (Itinerarios de Humanidades y de CC. Sociales)

INSPECCIÓN EDUCATIVA:

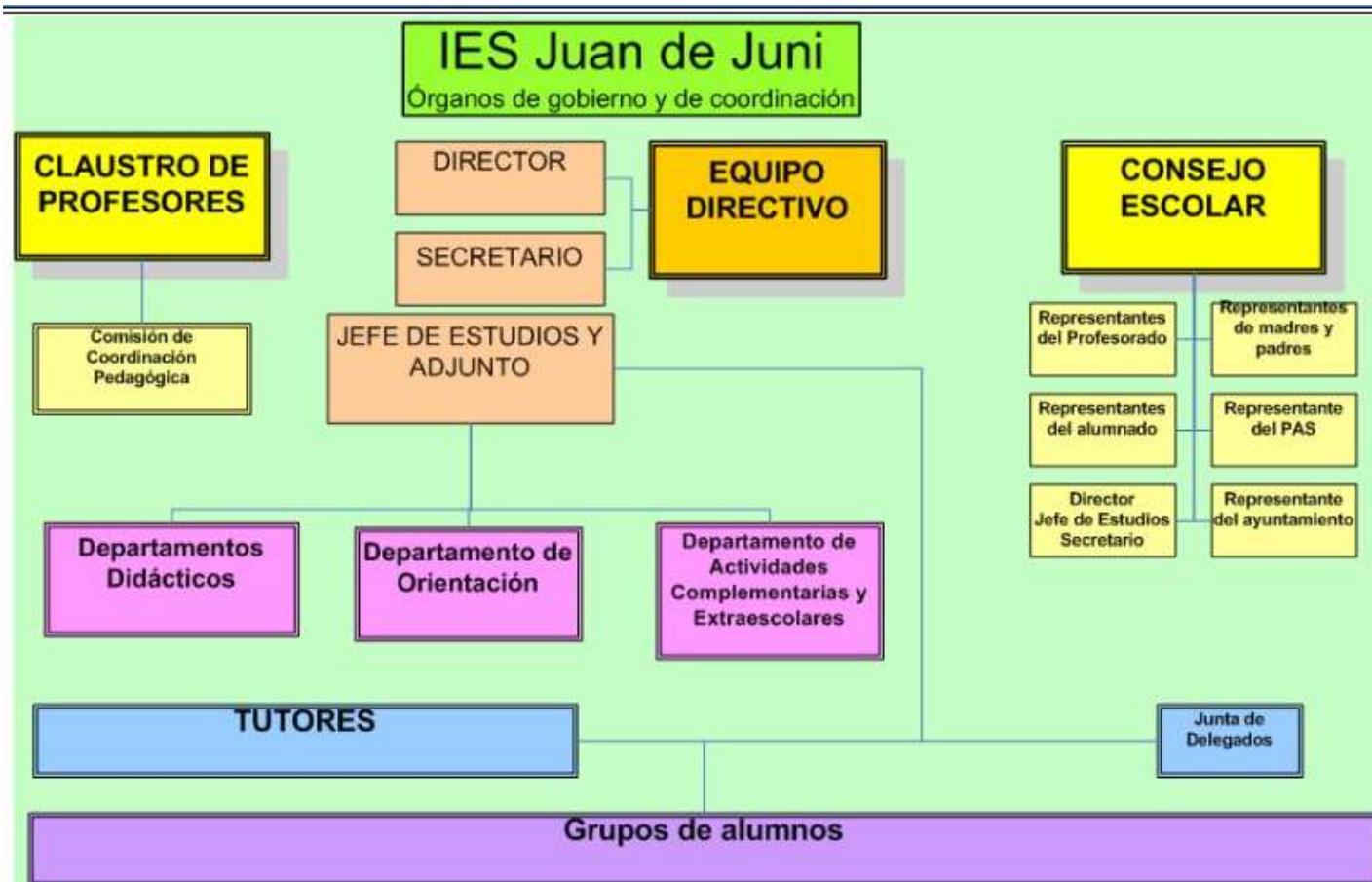
Inspectora del Centro: D Carlos Alberto Camazón Linacero

Despacho: Plaza del Milenio,1

Tfno.: 983 412 640 y 983 412 600 (Extensiones: 882016) / Fax: 983 412 678

⁴ Toda la información ha sido obtenida de la página web oficial del centro
<http://iesjuandejuni.centros.educa.jcyl.es/>

ORGANIGRAMA DE FUNCIONAMIENTO:⁵



DOCUMENTOS INSTITUCIONALES:

Todos los documentos mencionados en la siguiente lista están a disponibles de los usuarios en la página web del centro.

- Proyecto Educativo del Centro.
- Reglamento de Régimen Interno.
- Programa General Anual.
- Propuesta curricular bachillerato.
- Propuesta curricular eso.
- Cátalo de Servicios.
- Plan de convivencia.
- Plan de Lectura.

⁵ Esquema de la Web del Instituto <http://iesjuandejuni.centros.educa.jcyl.es/>

3.5.-El bachillerato en el centro

El bachillerato del IES. Juan de Juni, se imparte tanto en el primer como en el segundo año del bachillerato. Dispone de cuatro modalidades del mismo: Ciencias y tecnología, humanidades y ciencias sociales, artes dividido en dos modalidades: Artes plásticas y Artes escénicas y, por último, el general es una combinación de los tres anteriores. El acceso al bachillerato será exclusivo para los alumnos que estén en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Las materias del bachillerato se organizarán: Materias comunes, materias de modalidad y materias optativas. Vamos a ver cómo se organizan cada uno de los cursos.⁶

Para poder promocionar del primero al segundo curso de bachillerato, los alumnos deben de haber superado las materias cursadas o tener evaluación negativa en dos materias como máximo. Tendrán que recuperarlas en segundo.

3.6.-El departamento de Filosofía

Vamos a ver cómo funciona el departamento de Filosofía; conocer su funcionamiento es fundamental para entender cómo se imparten las materias de Filosofía e Historia de la Filosofía. El departamento está formado por dos profesores; ambos docentes se complementan, siguen una metodología parecida e intentan avanzar al mismo ritmo. La evaluación de los alumnos se estructura de la siguiente forma:

EVALUACIÓN INICIAL:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PRUEBAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	NÚMEROS DE SESIONES	AGENTE EVALUADOR
Al menos un criterio de evaluación de cada competencia específica del curso anterior	Breve redacción: ¿Cómo te definirías a ti mismo?	Prueba escrita / Diario del profesor	1 (15 min)	Heteroevaluación
	Debate: ¿Somos los seres humanos seres racionales?	Prueba oral / Rúbrica	1 (45 min)	Coevaluación Autoevaluación

RESUMEN DEL PESO DE CADA INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN EN LA CALIFICACIÓN:

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	AGENTE	PESO EN LA CALIFICACIÓN
Guía de observación Registro anecdótico	Heteroevaluación	20
Cuaderno de clase	Autoevaluación	20
Trabajo en equipo (Proyecto)	Coevaluación	20
Pruebas escritas u orales	Heteroevaluación	40

⁶ Anexo 2. Bachillerato del centro.

4.-Metodología

La metodología es fundamental para que puedan darse los objetivos de la etapa del bachillerato, por ello debe estar basada en los principios básicos del aprendizaje por competencias. Vamos a recordar el modelo basado en competencias, el cual tiene tres principios comunes para que el alumnado desarrolle: La actuación autónoma, la interacción con grupos heterogéneos y el uso interactivo de herramientas (Decreto 40/2022). Cada uno de estos principios tiene en cuenta la diversidad que se da en el alumnado por lo que garantizan un aprendizaje personalizado que dé las mismas oportunidades a todos a partir del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Mediante una metodología planificada y ajustada a cada nivel competencial del alumnado, el proceso de enseñanza debe facilitar el proceso de una enseñanza significativa con aprendizajes funcionales y dinámicos que se extiendan más allá de aprendizajes memorísticos. Además, la metodología debe favorecer la capacidad del alumnado para aprender por sí mismo, ser autónomo y saber trabajar en equipo, deportando así una motivación y desatollando procesos de metacognición.

4.1.-Principios pedagógicos y metodológicos

El marco normativo donde está inscrita la metodología está basada en el modelo psicopedagógico que la respalda, contenido modelos abiertos capaces de adaptarse a la diversidad del alumnado y sus distintas necesidades y existencias, todo ello siguiendo los tres principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) expresadas en el Decreto 40/2022:

- a) Proporcionar múltiples formas de implicación, al objeto de incentivar y motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje.
- b) Proporcionar múltiples formas de representación de la información y del contenido, al objeto de aportar al alumnado un espectro de opciones de acceso real al aprendizaje lo más amplio y variado posible.
- c) Proporcionar múltiples formas de acción y expresión, al objeto de permitir al alumnado interaccionar con la información, así como demostrar el aprendizaje realizado, de acuerdo siempre a sus preferencias o capacidades.

El DUA parte de cuatro ideas fundamentales:

1) La transversalidad: todas las competencias son igual de importantes a la hora del desarrollo integral del alumnado. Esto ayuda a impulsar competencias que se han maltratado en la educación, como las “competencias blandas”, proporcionando la oportunidad de desarrollar una serie de habilidades que ayudan al alumnado a romper barreras. Por ejemplo, la competencia Aprender a Aprender, una gran olvidada, puede ayudar al alumnado a desarrollar positivamente la Competencia Lingüística.

2) La libertad: debido a la desconexión entre los saberes básicos y los criterios de evaluación se ha abierto la posibilidad de conformar nuevas formas de aprendizaje con un rango muy amplio de posibilidades por parte del docente. De manera que no sólo permite proponer actividades con diferentes grados de complejidad, sino que se abre la posibilidad de jugar con el multinivel respetando los ritmos de aprendizaje del alumnado.

3) La apertura: hace referencia a cómo se han formulado y definido los elementos curriculares permitiendo la entrada, el apoyo y el impulso a los alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje.

4) La flexibilidad: permite que la actividad docente se pueda adaptar a las motivaciones y necesidades del alumnado mediante las situaciones de aprendizaje y cualquier desarrollo didáctico. Además, permite al alumnado ser protagonistas de su propio aprendizaje.

Este aprendizaje significativo, contextualizado y cooperativo sigue concretándose en las orientaciones metodológicas indicadas en el Decreto 40/2022 programático de la Junta de Castilla y León donde se expresan el conjunto de normas que deben orientar la vida del centro educativo:

a) La respuesta ante las dificultades de aprendizaje identificadas previamente o a las que

vayan surgiendo a lo largo de la etapa.

b) El trabajo en equipo, favoreciendo la coordinación de los diferentes profesionales que

desarrollan su labor en el centro.

c) La continuidad del proceso educativo del alumnado, al objeto de que la transición entre

la etapa de educación secundaria obligatoria y la de bachillerato sea positiva.

La metodología es la recopilación, como acabamos de ver, de un conjunto de estrategias y métodos de enseñanza y aprendizaje que orientan las acciones del profesorado con el fin de conseguir los objetivos propuestos en el marco global. El docente, se convierte en el mediador entre el alumnado y el conocimiento, es un facilitador de conocimiento dentro del proceso de enseñanza.

Para poder diseñar diferentes y variadas estrategias metodológicas se tienen que tener en cuenta las siguientes características expresadas en el Decreto 40/2022:

1) Se adaptarán a las diferentes capacidades y estilos de aprendizaje del alumnado.

2) Se deberá promover la motivación, para lo cual se optará por las metodologías que convierten al alumnado en protagonista, lo más autónomo posible, del proceso de aprendizaje.

3) Se deberá potenciar la interacción entre los estudiantes, ayudando a generar un ambiente favorable dentro del aula que favorezca las estructuras de aprendizaje cooperativo, en las que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo compartan y construyan el conocimiento mediante el intercambio de ideas.

4) Las estrategias adoptadas deberán contribuir a que el alumnado transmita lo aprendido, como medio para favorecer la funcionalidad del aprendizaje adquirido.

Para la Unidad Didáctica se van usar las siguientes metodologías, estrategias y técnicas:

-Metodologías: aprendizaje basado en el pensamiento, aprendizaje basado en juegos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje por descubrimiento, dinámicas de grupo, aprendizaje dialógico, metacognición y gamificación.

-Estrategias: fomentar el entusiasmo y la motivación en los estudiantes, además de crear un ambiente favorable al aprendizaje cooperativo.

-Técnicas: Enfoque holístico de las actividades, organización diaria, apuntes comunes, descubriendo, trabajo en equipo, conexión entre los diversos temas, perspectiva de género...

4.2.-Innovación docente

Obdulia Torres en su artículo *La situación de la mujer en los estudios de filosofía. Un análisis basado en indicadores* (2018), uno de los pocos trabajos sobre la situación de las mujeres en el estudio y la investigación de la Filosofía en España, nos muestra la falta de referentes femeninos tanto en el currículo como en las aulas o puestos de trabajo relacionados con la docencia en las universidades.

Los estudios de filosofía son un ámbito de conocimiento sumamente masculinizado. Los datos revelan: (1) que los estudiantes varones sobrepasan a las mujeres en 28 puntos porcentuales, (2) un porcentaje de profesorado femenino que apenas sobrepasa el 25% y (3) un techo de cristal reforzado con un 12% de catedráticas, frente al 21% de promedio en la universidad. (González, 2018)

Esta situación, si la llevamos a nuestro ámbito, en este caso las aulas de bachillerato, pronto nos hace darnos cuenta de que los alumnos se gradúan de las asignaturas de Filosofía e Historia de la Filosofía sin haber leído ni una sola línea de una mujer filósofa; es más, en muchos casos son completamente ignoradas, convirtiendo la filosofía en un ámbito ajeno a las alumnas. Creando un espacio donde solo existe una voz, la voz del filósofo. El canon filosófico para estar hecho por y para ellos.

Sara Ahmed en su obra *Vivir una vida feminista* (2018) nos dice que unos de los principales problemas a los que se enfrenta la filosofía a la hora de introducir una perspectiva de género en el currículo, es lo que ella llama “fatalismo disciplinario”, es decir,

los docentes tendemos a explicar la filosofía como nos la enseñaron, sin cuestionar los mecanismos de transmisión, las hegemonías académicas o las «modas» del momento. Así, la filosofía entra en una especie de paradoja: aunque la abanderada del pensamiento crítico y de la virtud cívica (así la defendemos ante cada intento del gobierno de turno de sacarla de la ESO), se resiste ella misma a ponerse ante ese escrutinio y ejercicio autorreflexivo que tanto le conviene. (Saber La Singularidad: Innovación Docente Desde Los Feminismos | Editorial Octaedro, n.d.)

El trabajo de los docentes es reflexionar y rediseñar los contenidos, siendo conscientes de qué es la escuela filosófica y quién forma parte de ella. Es hora de preguntarnos por los vacíos, de mostrar a las grandes ausentes, dar voz a todas aquellas filósofas que la historia ha silenciado y no dejar caer en el olvido todo su talento, ideas y pensamientos. Además, de esta forma contribuiremos a garantizar un compromiso social y democrático con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y Los Derechos Humanos.

La innovación que queremos presentar es la necesidad de introducir y visibilizar a las mujeres en diseño curricular, dejando atrás el planteamiento de una historia de la filosofía ilustrada y dando paso a una genealogía crítica, donde caben todo tipo de autores y temas. Hay que visualizar el trabajo de las mujeres como filósofas y autores de primera línea, ellas en todos los ámbitos de la filosofía, Patrícia Victòria Martínez i Àlvarez en *Saber la singularidad: innovación docente desde los feminismos* (2022) nos ofrece algunos ejemplos para los diversos ámbitos filosóficos (pág. 46)

Ética, Filosofía Social y Filosofía Política:

- Principales hitos de la lucha feminista, movimientos sociales que interseccionan (antiracismo, ecologismo, sindicalismo, lucha LGBTIQ+, anticapacitismo, etc.)
- Conceptos de injusticia, opresión, discriminación, exclusión social
- Éticas del cuidado, crisis de la reproducción social
- Antropología Filosófica, Historia y Filosofía de la Cultura:
- Humanidad, género y raza: crítica del esencialismo
- Sistema sexo-género, binarismo
- Teoría del Conocimiento y Filosofía de la Ciencia:
- Sociología y pragmática del conocimiento
- Sesgos cognitivos
- Epistemologías situadas y del Sur global
- Filosofía del Lenguaje y de la mente
- Falacias argumentativas
- Injusticia epistémica e injusticia testimonial
- Discursos de odio
- Metáforas y símbolos

La realidad está cambiando en el ámbito académico para las mujeres, las aulas se están convirtiendo en un espacio de aprendizaje innovador y abierto a todos. Sin embargo, las alumnas siguen sintiendo que la filosofía no es un espacio para ellas. En las prácticas he podido observar en las alumnas cómo las clases magistrales las alejan; no suelen preguntar ya sea por miedo, timidez o falta de confianza en sí mismas, no las gusta exponerse, dudan al preguntar; en cambio, ellos no suelen tener ese tipo de problemas. Esto no se debe a una falta de preparación, comprensión o entendimiento, sino a una falta de representación en el temario que hace sentir las expulsadas. También, he podido escucharlas decir al iniciar el estudio de un nuevo tema cosas como: “otro señor blanco europeo burgués”, “siempre son ellos”, “es que no hay ninguna filósofa”, “no hay ningún tema que nos interese”, “porque no se preocupan de temas como el feminismo” ... Por esta y por muchas otras razones, se ha propuesto la siguiente Unidad Didáctica: *El impacto de la estética en el feminismo*. Se quiere crear un espacio para ellas, donde se toquen todo tipo de temas y, sobretodo, un lugar donde ellas son las protagonistas.

5.-Unidad didáctica: El impacto de la estética en el feminismo

5.1.-Introducción y exposición de los temas de la unidad

La siguiente Unidad didáctica está pensada y desarrollada tras mi periodo de prácticas en el Juan de Juni, una experiencia que me ha mostrado la realidad de trabajar en un instituto y que me ha servido para ponerme en contacto con el alumnado, saber sus intereses y preocupaciones.

5.2.-Justificación y fundamentos.

La presente Unidad Didáctica se sitúa en el bloque C.3 y C.4 de los contenidos: *La reflexión filosófica en torno a la creación artística*. La Unidad Didáctica está diseñada para darse al alumnado de primero de bachillerato en la asignatura de Filosofía. En la creación de esta Unidad Didáctica ha habido dos grandes influencias; por un lado, lo aprendido en la parte específica del Máster de Educación, gracias a la cual he sido consciente del valor y del funcionamiento de la ley y de diversas metodologías y técnicas educativas; mientras que, por otro lado, la experiencia adquirida me ha dado la oportunidad de estar en contacto con el alumnado, observar los temas que les interesan, sus quejas, su forma de ver y entender la filosofía. El dar clase, hablar con ellos, realizar

actividades, hablar con el resto de profesores... En pocas palabras, vivir su realidad me ha servido para nutrirme y tener una nueva perspectiva como docente. A continuación, expongo el bloque de contenidos C.3 y C.4 junto a una tabla donde se encuentran reflejados los contenidos que impartiré en relación con las competencias específicas y los criterios de evaluación.

C. Acción y creación:

3.-La acción humana:

- Ideales, utopías y distopías. Los movimientos sociales y políticos. El feminismo y la perspectiva de género en la filosofía.

4.- La reflexión filosófica en torno a la creación artística:

- Definición, ámbitos y problemas de la estética: arte, belleza y gusto. La relación de lo estético con otros ámbitos de la cultura. Ética y estética. El papel político del arte.
- Teorías clásicas y modernas acerca de la belleza y el arte. Teorías y problemas estéticos contemporáneos. La reflexión en torno a la imagen y la cultura audiovisual.

CONTENIDOS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
C: ACCIÓN Y CREACIÓN C.3 -Ideales, utopías y distopías. Los movimientos sociales y políticos. El feminismo y la perspectiva de género en la filosofía. La reflexión filosófica en torno a la creación artística. C.4 - Definición, ámbitos y problemas de la estética: arte, belleza y gusto. La relación de lo estético con otros ámbitos de la cultura. Ética y estética. El papel político del arte. - Teorías clásicas y modernas acerca de la belleza y el arte. Teorías y problemas estéticos contemporáneos. La reflexión en torno a la imagen y la cultura audiovisual. - La filosofía y el futuro: las grandes predicciones de nuestro tiempo. La imaginación científica y la literaria.	CE.1 Identificar problemas y formular preguntas acerca del fundamento, valor y sentido de la realidad y la existencia humana, a partir del análisis, estudio e interpretación de textos y otras formas de expresión filosófica y cultural, para reconocer la radicalidad y trascendencia de tales cuestiones, así como la necesidad de afrontarlas para desarrollar una vida reflexiva y consciente de sí.	1.1 Reconocer la radicalidad y trascendencia de los problemas filosóficos mediante su reconocimiento, análisis y reformulación en textos y otros medios de expresión tanto filosóficos como literarios, históricos, científicos, artísticos o relativos a cualquier otro ámbito cultural. (CPSAA1.2, CC3). 1.2 Identificar los distintos medios de expresión cultural descubriendo en ellos temas para la reflexión y el debate filosófico. (CCL2, CP2, CC1, CC3, CCEC1).
	CE.9 Desarrollar la sensibilidad y la comprensión crítica del arte y otras manifestaciones y actividades con valor estético mediante el ejercicio del pensamiento filosófico acerca de la belleza y la creación artística, para contribuir a la educación de los sentimientos y al desarrollo de una actitud reflexiva con respecto al lenguaje y sentido de las imágenes.	9.1 Generar un adecuado equilibrio entre el aspecto racional y emotivo en la consideración de los problemas filosóficos, especialmente los referidos al ámbito de la estética, a través de la reflexión expresa en torno al arte y a otras actividades o experiencias con valor estético y el análisis del papel de las imágenes y el lenguaje audiovisual en la cultura contemporánea. CPSAA3.1, CC2, CC3, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2)

- La filosofía y el futuro: las grandes predicciones de nuestro tiempo. La imaginación científica y la literaria

5.3.-Temporalización

Respecto a la organización del tiempo y de los espacios, la Unidad Didáctica se impartiría a lo largo de ocho sesiones en el aula de referencia del grupo. A continuación, presento una exposición por sesiones de los contenidos que se van a tratar:

• Sesión 1: Introducción y Fundamentos

- Delimitación del campo de estudio: Estética, feminismo, intersección.
- Conceptos clave de la filosofía estética para el análisis feminista: Belleza, juicio estético, representación, cuerpo, mirada masculina.

• Sesión 2: Crítica Feminista a la Estética y la Historia del Arte

- Sesgo androcéntrico en la Historia del Arte.
- Invisibilidad de las mujeres artistas y pensadoras.
- Crítica feminista a la representación de la mujer en el arte.

• Sesión 3: Estética y Construcción de Género

- Estética y roles de género: Ideales de belleza femenina, representación de roles femeninos.
- Análisis de casos en publicidad, moda, cine, etc.

• Sesión 4: Estetización de la Violencia de Género y Cuerpo

- Representaciones de la violencia de género en el arte y estrategias para visibilizarla.
- Cuerpo, identidad y representación: Diversidad corporal, body shaming, performatividad del género.

• Sesión 5: Estrategias Feministas de Decostrucción Estética

- Crítica a la mirada masculina y propuesta de una mirada feminista.
- Apropiación feminista para resignificar imágenes y símbolos.

• Sesión 6: El Cuerpo como Campo de Batalla Estético

- El cuerpo femenino como resistencia y politización a través de la performance.

- Autonomía corporal.

• Sesión 7: Creación Estética Feminista y Transformación

- El arte en femenino: Historia del arte desde la perspectiva de las artistas, temas recurrentes.
- Mujer vs. Femme Fatale: Nuevas narrativas en literatura y subversión de géneros cinematográficos.
- Cultura popular y activismo estético femenino.

• Sesión 8: Conclusiones y Perspectivas Futuras

- Recapitulación, desafíos y debates pendientes.
- Creación de una visión crítica.

5.4.-Situaciones de aprendizaje

Una de las novedades de la LOMLOE es la obligación de que las actividades que se realicen estén asociadas a unidades didácticas en la programación anual; deben hacerse en formato de situación de aprendizaje. La legislación define las situaciones de aprendizaje como un conjunto de momentos, circunstancias, disposiciones y escenarios alineados con las competencias clave y con las competencias específicas a ellas vinculadas, que requieren por parte del alumnado la resolución de actividades y tareas secuenciadas a través de la movilización de contenidos, y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las competencias. (Decreto 40/2022). La Unidad Didáctica se enmarca

dentro de la asignatura de Filosofía, área de estudio obligatoria en primero de bachillerato; por ello todas las situaciones de aprendizaje, contenidos, herramientas educativas y temporalización están sujetos al tiempo y las exigencias del curso. La Unidad Didáctica se llevará a cabo en el segundo trimestre, tras haber dado la Unidad 8, *La dimensión ética del ser humano*. Queremos recordar que estamos siguiendo la secuencia de unidades temporales de programación elaborada por el departamento de filosofía del IES: Juan de Juni, por lo tanto, nuestra Unidad Didáctica queda situada en la Unidad 9 *Estética* y esta en estrecha conexión tanto con la Unidad anterior 8 como con las 10 y 11 (*Fundamentos de filosofía política* Unidad 10 y *El poder político y la ciudadanía* Unidad 11). El horario establece que la materia de filosofía se imparte durante tres sesiones semanales; la duración de la Unidad Didáctica será de ocho sesiones, cada una de ellas con una duración de 55 minutos. Todas las sesiones de aprendizaje están pensadas para una clase con un promedio de veinticinco alumnos.⁷

1º SESIÓN: FILOSOFÍA, ESTÉTICA Y BELLEZA

Sesión 1: Introducción y Fundamentos

- Delimitación del campo de estudio: Estética, feminismo, intersección.
- Conceptos clave de la filosofía estética para el análisis feminista: Belleza, juicio estético, representación, cuerpo, mirada masculina.

En la primera sesión titulada *Filosofía, Estética y Belleza: El viaje comienza*. Queremos adentrarnos en el campo de la filosofía conocido como Estética. Como primera toma de contacto, vamos a introducir qué es la estética y cuáles ha sido sus objetivos a lo largo de la historia, es decir, delimitar el campo de estudio filosófico. En esta unidad adoptaremos una perspectiva concreta: La feminista, sobre asuntos como la belleza, el cuerpo, el juicio estético, la mirada masculina... con el fin de como la estética no es un campo neutral. El objetivo aquí es educar la mirada y la conciencia crítica; al final de las ocho sesiones se realizará un *Manifiesto estético: La mirada estética*.

2º SESIÓN: DESMONTANDO EL CANON ¿DÓNDE ESTÁN ELLAS EN LA HISTORIA DEL ARTE?

Sesión 2: Crítica Feminista a la Estética y la Historia del Arte

- Sesgo androcéntrico en la Historia del Arte.
- Invisibilidad de las mujeres artistas y pensadoras.
- Crítica feminista a la representación de la mujer en el arte.

En la segunda sesión titulada “*Desmontando el canon: ¿Dónde están ellas en la historia del arte?*”. Se iniciará realizando un breve repaso de lo dado en la sesión anterior, donde se introdujo a la estética como rama de la filosofía y comenzamos a ver cómo el feminismo ofrece una mirada crítica, exponiendo conceptos clave como: Belleza, juicio estético, representación, cuerpo, mirada masculina.

PREGUNTA INICIAL: ¿Por qué las mujeres son vistas como objetos de belleza o inspiración? Si el arte es una expresión universal, ¿dónde están ellas? ¿por qué la mayoría de las obras que se estudian tienen una mirada masculina?

DESARROLLO DE LA SESIÓN: Para empezar, se pedirá a los alumnos que digan los diez artistas más destacables o importantes de la historia⁸; se anotarán en la pizarra en forma de lista. Se busca ver si hay alguna mujer o no hay ninguna. A partir de aquí se introduce la idea de canon artístico y cómo se forma a través del método que propuso

⁷ Este número se debe a la media actual de las ratios en España.

⁸ Anexo 1

Erwin Panofsky para analizar las obras de arte en tres niveles de interpretación: Pre-iconográfico, iconográfico e iconológico.

A continuación, se realizará una exposición guiada visual a través de diapositivas donde se mostrará una serie de representaciones de hombres artistas y una representación de las mujeres, sus musas u objetos de belleza. Tras el análisis de imágenes, se hablará y desarrollará el concepto de “mirada masculina” o “male gaze”. Primero se hablará de la mirada del arte desde la filosofía, usando como apoyo el trabajo de Marte Zátonyi *La mirada del arte desde la filosofía*⁹, y luego del propio concepto a través del ensayo *Placer visual y cine narrativo* de Laura Mulvey.

Por último, se presentará el póster de Guerrilla Girls: *Do women have to be naked to get into the Met. Museum?*¹⁰ a través del cual se realiza una crítica a la representación de la mujer en el arte.

Se realizará una actividad por grupos donde se pedirá a los alumnos que seleccionen una obra de arte clásica de autor masculino donde la protagonista sea una mujer y se pedirá que realicen un análisis visual por escrito donde identificarán:

- 1.-El tipo de representación femenina que se hace.
- 2.-¿Cómo podemos leer la obra desde una perspectiva feminista con lo dado en la clase?
- 3.-Trasformación de la obra: se pedirá a los alumnos que, a través de aplicaciones como Canva, usando como imagen de fondo la obra de arte que han seleccionado hagan un póster como el de Guerrilla Girls con una frase o pregunta.

OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE:

- Identificar el sesgo androcéntrico en la narrativa tradicional del arte.
- Comprender por qué se ha invisibilizado a la mujer como artista y pensadora a lo largo de la historia en espacial en el arte.
- Analizar cómo se representa a la mujer en el arte.
- Se conscientes y valorar las contribuciones de las mujeres en la historia del arte y la filosofía.

3º SESIÓN: ESTÉTICA Y CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO

Sesión 3: Estética y Construcción de Género

- Estética y roles de género: Ideales de belleza femenina, representación de roles femeninos.
- Análisis de casos en publicidad, moda, cine, etc

En la tercera sesión titulada *Estética y construcción de género*. Se iniciará realizando un breve repaso de lo dado en la sesión anterior, donde explora la estética como una de las ramas de la filosofía y la crítica del feminismo a la misma a través del canon artístico debido a su sesgo androcéntrico y la invisibilización de las mujeres en la historia del arte.

PREGUNTA INICIAL: ¿La estética nos moldea? ¿Hasta qué punto la belleza o lo deseable es una construcción social ligada al género?

DESARROLLO DE LA SESIÓN: Para empezar, se pedirá a los alumnos que nombren y que muestren actores, famosos, modelos, deportistas... es decir, personajes públicos que consideren que son bellos y que expliquen sus respuestas y así veamos los puntos en

⁹ Anexo 2

¹⁰ Anexo 3

común que hay con todas estas personas¹¹. A continuación, nos centraremos en analizar cómo la estética construye activamente los roles de género e ideales de belleza que llevan unidos tanto femeninos como masculinos en diversos medios como la publicidad, cine, moda... Nos apoyaremos en el estudio realizado por Marta Mejías Fuentes, *Evolución del estereotipo de la mujer en la historia de la publicidad* y mostraremos cómo las redes sociales y la publicidad son un espejo amplificador de todos los roles y estereotipos de género¹². Finalizaremos explicando cómo las ideas estéticas forman una normatividad creando estándares inalcanzables de belleza que nos pueden llevar a una autoexigencia. Usaremos el trabajo de Doris Elena Muñoz-Zapata, Lina Marcela Estrada-Jaramillo y Johanna Marcela Osorio-Franco: *Problematizaciones de roles de género y estereotipos de belleza a través de cuentas de Instagram durante la pandemia en Colombia*¹³, investigación que muestra dos cuentas de Instagram que apuestan por la perspectiva de género y el respeto de los derechos de las mujeres. (Zapata et al., 2023)

La actividad que se realizará se llamará *Las Bellezas*. Se pedirá a los alumnos que busquen lo que se ha entendido por belleza a lo largo del tiempo y sus estándares. Cada grupo hará un siglo y deberá aportar imagen e información relevante; para finalizar, se debatirá si la belleza es universal o inmutable.

OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE:

- Ser conscientes de los estereotipos de género y de belleza.
- Analizar ideales de belleza.
- Desarrollar una mirada crítica.
- Fortalecer la autoestima, la libertad y las oportunidades del alumnado a través del pensamiento crítico.

4º SESIÓN: ESTETIZACIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO Y EL CUERPO

Sesión 4: Estetización de la Violencia de Género y Cuerpo

- Representaciones de la violencia de género en el arte y estrategias para visibilizarla.
- Cuerpo, identidad y representación: Diversidad corporal, body shaming, performatividad del género.

En la cuarta sesión titulada *Estatización de la violencia de género y el cuerpo*. Se iniciará realizando un breve repaso de lo dado en la sesión anterior, donde vemos el papel que ha desempeñado la estética en la concepción de la belleza en la historia y la critica que ha realizado el feminismo.

PREGUNTA INICIAL: ¿El arte es una herramienta de glorificación o de denuncia de la violencia de género? ¿El arte en cualquiera de sus formas puede contribuir a la construcción de una sociedad más inclusiva con la diversidad de cuerpos?

DESARROLLO DE LA SESIÓN: En esta sesión trataremos un tema de máxima importancia que nos incumbe a todos como sociedad, la violencia de género; por ello esta clase se realizará en conjunto con una representante de la Asociación Alma contra la violencia de género¹⁴. Lo que buscamos es realizar un trabajo en conjunto entre la asociación, aportando su visión realista, ya que trabajan directamente con las víctimas y saben de primera mano lo que han vivido y cómo las ha marcado, acompañado todo ello

¹¹ Anexo 4

¹² Anexo 5

¹³ Anexo 6

¹⁴ Anexo 7.

con una mirada filosofía y una reflexión sobre la estetización de dicha violencia (*Ese oscuro objeto del deseo: Cuerpo y violencia*. Aliacia H. Pulei). Veremos cómo el arte contemporáneo busca virilizar esta violencia sin glorificarla. Queremos darles voz a las víctimas y desafiar los roles de diversidad corporal y la performatividad del género, todo ello en colaboración con la Asociación Alma.¹⁵

OBJETIVOS DE LA CLASE:

- Analizar la representación de la violencia de género en el arte.
- Comprender la relación entre identidad, cuerpo y representación.

5º SESIÓN: DECONSTRUCCIÓN ESTÉTICA

Sesión 5: Estrategias Feministas de Decostrucción Estética

- o Crítica a la mirada masculina y propuesta de una mirada feminista.
- o Apropiación feminista para resignificar imágenes y símbolos.

En la quinta sesión titulada *Deconstrucción estética*. Se iniciará realizando un breve repaso de lo dado en la sesión anterior, donde tocamos un tema de máxima importancia como es la violencia de género y la estatización de la misma y sus múltiples formas.

PREGUNTA INICIAL: A través de la deconstrucción estética, ¿cómo podemos transformar imágenes que nos rodean en nuestra vida cotidiana para que sean equitativas, muestren una diversidad de género y bellezas?

DESARROLLO DE LA SESIÓN: En esta sesión nos centraremos en la crítica a la mirada masculina tradicional en el arte a través de estrategias feministas de deconstrucción estética, para ello realizaremos un breve viaje por las diversas olas del feminismo a través de artículos como *Las olas del feminismo, una periodización irreconciliable con la Historia*, Margarita Márquez Padorno, *La mirada Bizca o Breve Historia de los Feminismos: Del Sufragismo a la Crisis de la Masculinidad*, María José Bruña Bragado¹⁶ Además, para comprender la situación en la que nos encontramos actualmente en España, realizaremos un breve recorrido por la historia del feminismo en España a través de obras como la de Pilar Folguera, *El feminismo en España: Dos siglos de Historia* y el artículo *Historia del feminismo en España* del grupo de trabajo de Nawey.net, con el fin de mostrar al alumnado figuras tan relevantes como la de Clara Campoamor, Concepción Arenal, Emilia Pardón Bazán, María Teresa León....¹⁷

OBJETIVOS DE LA SESIÓN:

- Proponer una mirada femenina.
- Aplicar estratégicas para la deconstrucción estética y así resignificar el mensaje visual.
- Desarrollar una actitud y un pensamiento activo y creativo.
- Conocer la historia del feminismo.

6º SESIÓN: EL CUERPO COMO CAMPO DE BATALLA ESTÉTICO

Sesión 6: El Cuerpo como Campo de Batalla Estético

- o El cuerpo femenino como resistencia y politización a través de la performance.
- o Autonomía corporal.

¹⁵ Anexo 8.

¹⁶ Anexo 9.

¹⁷ Anexo 10.

En la sexta sesión titulada *El cuerpo como campo de batalla estético*. Se iniciará realizando un breve repaso de lo dado en la sesión anterior, mostrando cómo la estética es un campo de construcción de roles e ideales, por desgracia, estos no son siempre adecuados y glorifican cosas como la violencia de género. Por ello, de aportaron una serie de estrategias feministas para hacer frente a estas situaciones.

PREGUNTA INICIAL: ¿Cómo puede el cuerpo desafiar los cánones estéticos impuestos? ¿El cuerpo puede ser un mensaje de resistencia?

DESARROLLO DE LA CLASE: Esta clase no se realizará en el aula, sino en el teatro del que dispone el instituto IES. Juan de Juni, se dividirá al alumnado en grupos de cinco y se les pedirá que, teniendo en cuenta todo lo dado en las clases anteriores, realicen una performance en la que el tema principal sea el cuerpo convertido en lienzo, en mensaje de resistencia. Queremos que vean el cuerpo como un campo de batalla, especialmente el femenino¹⁸. A través del arte de la performance deben comunicar una idea clara que desafíe a la normativa y que invite al espectador a reflexionar. La mayor parte de la clase está dirigida a que creen su performance, que debe durar 2 minutos por grupo; se hablara en el aula sobre el concepto de autonomía corporal. Para ello se realizará una reflexión partiendo del alcance de la autonomía en la actualidad, teniendo en cuenta la perspectiva histórica de libertad negativa y libertad positiva. Además, de la obra de Barbara Kruger y el libro de Eva m^a Ramon Fredo *Géneros y subjetividades en las prácticas artísticas contemporáneas*.

OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE:

- Ver el cuerpo como un espacio de lucha.
- Analizar una performance artística.
- Reflexión sobre la autonomía corporal.

7º SESIÓN: CREACIÓN ESTÉTICA FEMINISTA Y TRANSFORMACIÓN

Sesión 7: Creación Estética Feminista y Transformación

- El arte en femenino: Historia del arte desde la perspectiva de las artistas, temas recurrentes.
- Mujer vs. Femme Fatale: Nuevas narrativas en literatura y subversión de géneros cinematográficos.

En la séptima sesión titulada *Creación estética feminista y transformación*. Se iniciará realizando un breve repaso a todo lo dado en todas las clases anteriores, ya que ahora podemos decir que tenemos unas bases sólidas para comprender la estética, la deconstrucción de los cánones, la invisibilización de las mujeres en el arte y la politización del cuerpo. En esta clase daremos un paso más allá.

PREGUNTA INICIAL: ¿Cómo han reescrito la historia las mujeres? ¿Cómo es el mundo a través de los ojos de una mujer?

DESARROLLO DE LA CLASE: En esta clase vamos a afrontar a la musa contra la femme fatale. Para empezar, vamos a ver obras de diversas artistas de diferentes épocas y contextos, siendo algunas de ellas Frida Kahlo, Louise Bourgeois, Barbara Kruger y Yayoi Kusama¹⁹. Se pedirá a los alumnos que tengan en cuenta todo lo dado en las clases anteriores. Formemos una mesa redonda de debate en la que deberán tener argumentos sólidos para analizar las obras y a las artistas a través de preguntas como: ¿qué temas o

¹⁸ Anexo 11

¹⁹ Anexo 12.

tema se habla en esta obra?, ¿vemos una perspectiva distinta a las obras que veíamos en la segunda, tercera y cuarta clase, ¿cómo cuentan su historia estas artistas?

A continuación, pasamos a ver algunos fragmentos de películas tanto clásicas como actuales; desentrañamos la narrativa que hay detrás de cada personaje femenino, enfrentando a la musa contra la femme fatale²⁰. Ejemplos: *Thelma y Louise*, Chloé Zhao directora feminista...Aplicando es Test de Bechdel. La cuestión es formar al alumnado y hacerles ver cómo el arte en manos de las mujeres puede cambiar la sociedad.

OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE:

-Reconocer y valorar las aportaciones de artistas femeninas.

-Musa VS Femme Fatale.

-Desarrollar una mirada crítica.

8º SESIÓN: CONCLUSIONES: NUEVO COMIENZO

Sesión 8: Conclusiones y Perspectivas Futuras

- Recapitulación, desafíos y debates pendientes.
- Creación de una visión crítica.

En la octava sesión titulada *Conclusiones: nuevo comienzo*. Esta clase está dirigida a reflexionar, recapitular y ser conscientes de todo lo aprendido y su valor. Por ello, los veinticinco alumnos que componen la clase se dividirán en grupos de cinco; cada grupo estará encargado de redactar un documento con los aspectos claves y los conceptos básicos desarrollados en las distintas clases: Grupo 1 encargado de hacer una breve introducción y la segunda sesión; Grupo 2 encargado de la tercera sesión; Grupo 3 encargado de la cuarta sesión; Grupo 4 encargado de la 4 sesión; Grupo 5 encargado de la sesión. Al final se podrán en conjunto todos los documentos con el fin de crear una especie de breve Manifiesto estético sobre la Filosofía, la Estética y el Feminismo. Además, en esa clase se pedirá a los alumnos que hagan todos en conjunto un collage virtual en Canva que muestre un mensaje claro y directo: *Manifiesto estético: La mirada estética*. Luego se imprimirá y se pondrá en la entrada del instituto, junto con alguna copia del Manifiesto para que todos los alumnos que estén interesados de otras clases y cursos puedan leerlo.²¹

RELACIÓN ENTRE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE Y LAS COMPETENCIAS CLAVE

COMPETENCIAS CLAVE	SESIONES
Competencia en comunicación lingüística	1,2,3,4,5,6,7,8.
Competencia plurilingüe	7
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería	6
Competencia digital	2,8
Competencia personal, social y de aprender a aprender	1,2,3,4,5,6,7,8.
Competencia ciudadana	1,2,3,4,5,6,7,8.
Competencia en conciencia y expresión culturales	1,2,3,4,5,6,7,8.

²⁰ Anexo 13.

²¹ Anexo 14.

5.5.-Organización y recursos

Los recursos didácticos que se usarán en la Unidad Didáctica son elaborados por la profesora en formato digital y físico. Los recursos propuestos constan de una parte teórica, textos, de una parte, visual con imágenes de cuadros, películas, folletos... y presentaciones en Canva, y de material físico para la performance, como cartulinas, pinturas...

5.6.-Evaluación

Las estrategias de evaluación son de libre elección para el profesorado; sin embargo, los criterios sí están determinados por la Ley, es decir, la Ley no marca la relación que existe entre cada una de las competencias específicas que se evalúan. Los alumnos ya no se evalúan solo en base al resultado de los contenidos, sino que ahora también se tiene en cuenta las competencias adquiridas en cada materia (competencias específicas y clave). Nosotros, al estar en Castilla y León debemos de seguir el decreto de 40/2022, de 29 de septiembre, el cual establece la ordenación y el currículo de bachillerato. Por todo ello, creemos que la forma de evaluar que mejor se alinea con la Ley y su objetivo de garantizar una educación adaptada, de calidad e inclusiva es a través de cuatro estrategias de evaluación: Pruebas escrita, autoevaluación, observación y actividades realizadas en clase.

EVALUACIÓN POR OBSERVACIÓN:

La evaluación por observación se realizará a través de una rúbrica²²:

	EXCELENTE	MEJORABLE	INSUFICIENTE
ATENCIÓN EN EL AULA	Mantiene la concentración y está atento durante la hora que durante los 55 minutos de duración de la cada sesión.	Atención de forma intermitente	No atendido, está constantemente desconcentrado.
RESPETO AL PROFESOR Y A LOS COMPAÑEROS	Respeta siempre a sus compañeros, al profesor y se preocupa por crear un buen ambiente.	A veces falta al respeto a algún interrumpiéndolo.	Interrumpe de forma constante. No deja avanzar la clase. Falta al respeto a sus compañeros y al profesor.
PARTICIPACIÓN E INTERÉS	Participa activamente y voluntariamente.	Participa pocas veces de forma voluntaria, casi siempre debe ser preguntado por el profesor.	Nunca participa ni muestra ningún interés.
ACTITUD CRÍTICA Y ACTIVA	Muy buena actitud, siempre abierto a	Actitud buena, pero puede mejorar, hay que tener más	Actitud pasiva, actúa por inercia, está perdida en la clase.

²² Tabla de autoría propia.

	aprender y ofrecer su aportación a la clase.	iniciativa por la materia.	
--	--	----------------------------	--

AUTOEVALUACIÓN:

Con la autoevaluación se busca que el alumno sea sincero consigo mismo, que tome conciencia de su trabajo y que establezca nuevas metas con el fin de superarse. Con la autoevaluación se quiere trabajar la competencia personal, social y de aprender a aprender. Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. (Competencia Personal, Social Y De Aprender a Aprender, n.d.). Para realizar esta autoevaluación, el alumno deberá completar una rúbrica que le lleve a una autorreflexión sobre sí mismo y a dónde quiere llegar en las próximas unidades didácticas.²³

AUTOEVALUACIÓN	SI	NO	A VECES	¿CÓMO MEJORAR?
He realizado un aprendizaje efectivo.				
Mi esfuerzo se corresponde al resultado final.				
He mostrado interés en las actividades y dado mi máximo al hacerlas.				
La Unidad Didáctica ha aumentado mi interés en cómo la filosofía aborda el feminismo, el arte o la violencia de género. Se ha desarrollado en mí algún tipo de actitud crítica sobre los temas expuestos.				
He comprendido que las aportaciones que puedo hacer yo a la sociedad.				
El profesor ha realizado un buen trabajo.				INDICACIONES DE MEJORA PARA EL PROFESOR CON EL FIN DE CREAR UN MEJOR AMBIENTE Y ESPACIO: -
METAS PERSONALES PARA LA SIGUIENTE UNIDAD				

²³ Tabla de elaboración propia.

PRUEBAS ESCRITAS:

La prueba escrita se corresponde con el *Manifiesto estético*; la prueba se compone de dos partes: en primer lugar, los alumnos deben ser capaces de tomar apuntes en clase, saber redactar y ser ordenados en su escritura. En segundo lugar, a partir de sus apuntes, los alumnos deben colaborar con el fin de crear un capítulo completo para el Manifiesto; deben tener completos: Una introducción, puntos clave, desarrollo de la sesión, conclusión y resumen de la sesión. Esta prueba quiere que los alumnos aprendan a trabajar en equipo, se fomente el estudio y la cultura del esfuerzo.²⁴

	EXCELENTE	MEJORABLE	INSUFICIENTE
Cumplimiento de requisitos: -Introducción. -Puntos clave. -Desarrollo de la sesión. -Conclusión. -Resumen de la sesión.	Cumple con todo los requisitos	Cumple con todos los requisitos excepto uno.	Falta más de un requisito.
Ortografía.	No hay ninguna falta.	Hay tres faltas.	Hay más de tres faltas.
Adecuación a lo que se pide	El trabajo se adecúa perfectamente.	El trabajo tiene algún fallo, por lo que no se adecua de forma completa.	El trabajo se adecuada ni se cumple.
Corrección de los contenidos explicados en clase.	Los contenidos han sido bien expresados y son correctos.	Los contenidos presenta algún fallo y se tiene que mejorar en la expresión	Los contenidos son erróneos y no están bien expresados.
PROPIUESTA DE MEJORA			

Por lo tanto, teniendo en cuenta cada una de las evaluaciones, el peso de los porcentajes para completar una Unidad Didáctica de la siguiente forma:

- Prueba escrita:40%
- Actividades:50%
- Actitud y participación:10%

A través de la evaluación de estas cuatro estrategias de evaluación se quiere favorecer una evaluación continua, basada en la independencia, el trabajo en equipo, la conciencia del esfuerzo y la adquisición de conocimiento.

La atención a las diferencias individuales está garantizada en toda la Unidad Didáctica, dentro de la LOMLOE es uno de principios fundamentales ofrecer una educación de apartada y de calidad a todos los alumnos. Con el fin de crear una educación inclusiva y diversas donde cada alumno se ve representado en las diferentes etapas del sistema. Según el Artículo 25 del Real Decreto 243/2022.

²⁴ Tabla de elaboración propia.

1. Corresponde a las administraciones educativas disponer los medios necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención diferente a la ordinaria puedan alcanzar los objetivos establecidos para la etapa y adquirir las competencias correspondientes. La atención a este alumnado se regirá por los principios de normalización e inclusión.

2. Asimismo, se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

3. Las administraciones educativas fomentarán la equidad e inclusión educativa, la igualdad de oportunidades y la no discriminación del alumnado con discapacidad. Para ello se establecerán las medidas de flexibilización y alternativas metodológicas de accesibilidad y diseño universal que sean necesarias para conseguir que este alumnado pueda acceder a una educación de calidad en igualdad de oportunidades.

4. Igualmente, establecerán medidas de apoyo educativo para el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje. En particular, se establecerán para este alumnado medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.

5. La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales, identificado como tal en los términos que determinen las administraciones educativas, se flexibilizará conforme a lo dispuesto en la normativa vigente.

6. Con objeto de reforzar la inclusión, las administraciones educativas podrán incorporar las lenguas de signos españolas en toda la etapa.

5.7.-Actividades completarías

-CINEFÓRUM:

CineFórum: Cosas de Ellas, cosas de TODOS²⁵:

Lista de películas donde de tratan varios temas que he mostrado en clase, una forma más de acercar al alumno al temario.

-GUDIT: EL PASO DE HEROÍNA A ASESIONA

La actividad consiste en leer el *Libro de Judit*, explicar cómo, a través del tiempo, pasó de ser considerada una heroína de la cristiandad a ser vista como una asesina despiadada, para comprender la mirada misógina de la sociedad a lo largo de los siglos y no saber cómo representar a una mujer que rompía con todos los estereotipos de género. Vamos a ver el problema de no saber representarla, que llevó a los artistas del siglo XIX, en especial a los representantes del movimiento artístico y literario Decadentismo, a transformar su imagen. Para mostrar la diferencia de cómo una sociedad ve a un hombre y a una mujer, vamos a comparar dos acciones similares a través de la historia de David y Goliat. Por último, hablaremos de la encrucijada que supone para el feminismo, donde se coloca a una mujer en una posición de poder porque ha imitado lo que hace un hombre, sin embargo, nosotros nos centraremos en cómo Judit crea una nueva feminidad, una forma propia de expresarse, ser la líder y salvar a su pueblo.²⁶

²⁵ Anexo 15

²⁶ Anexo 16.

6.-Conclusiones.

No hay barrera, cerradura, ni cerrojo que puedas imponer a la libertad de mi mente.

(Virginia Woolf, *Una habitación propia*)

Cada obra de arte es única en sí misma, al igual que cada alumno. La educación, como el arte, es transmisora de valores, de ideas, de sueños. La educación ya no es un mero traspaso de conocimientos, sino que es un espacio donde cada alumno tiene la oportunidad de aprender en un entorno que les permite descubrirse a sí mismo y a sus intereses, que les da las herramientas para enfrentarse a un mundo en constante cambio. El arte, como la educación, tiene el objetivo de exponer la realidad que vivimos y darnos una mirada crítica y consciente.

Desde el punto de vista de la filosofía, se busca realizar un cambio de mentalidad en el alumnado; no queremos la reproducción del pensamiento filosófico. La filosofía abre la puerta al pensamiento propio, único, crítico, que no se conforme con lo establecido y que quiere ir más allá de los límites que se le han impuesto. La filosofía no es una disciplina que reproduzca en masa los contenidos, sino que busca una comprensión real y un pensamiento autónomo en el alumno.

La Unidad Didáctica: *El impacto de la estética en el feminismo* considero que es relevante tanto a nivel individual del alumno como a nivel social por varios motivos. En primer lugar, destacar la importancia de la estética como disciplina filosófica en la actualidad y cómo nos puede dar las claves para educar la mirada. El arte más de una vez nos muestra las contradicciones de sí mismo, embellece y deforma la realidad hasta dejarla difuminada, nos devuelve una visión borrosa pero embellecida que más de una vez nos nubla el juicio y no nos permite ver todo lo que hay detrás. Si educamos la mirada, educamos el pensamiento, lo hacemos crítico y fuerte. Si conseguimos plantar en cada alumno la pequeña semilla de la duda, esta germinará, florecerá, convirtiéndose en un jardín vibrante, distinto, insólito y donde las dudas y la crítica bien formada crecen.

En conclusión, la filosofía es la mejor herramienta que tenemos para fomentar la pregunta, el cuestionamiento y el pensamiento autónomo. La educación ha mejorado y ya no es una mera reproductora de conocimiento; sin embargo, queda mucho por hacer, no podemos quedarnos a vivir en imagen. Por ello, considero fundamental el estudio de la estética en la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato; una imagen dice más que mil palabras, nos asombra y nos devuelve un reflejo de nosotros mismos.

7.-Referencias

7.1.-Referencias generales

- Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista*. Barcelona: Bellaterra
- Bernández, G. R. (2023). *Lo ético y lo político. Una Unidad Didáctica adaptada a las necesidades pedagógicas actuales del alumnado en 1º de bachillerato*. Universidad De Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/66725>
- Boavida, J. (2023). De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (234). <https://doi.org/10.22550/2174-0909.237>.
- Bragado, M. J. B. (2018). “*La mirada bizca*” o Breve historia de los feminismos: del sufragismo a la crisis de la masculinidad. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6767396>
- Brenes, E. y M. Porras. (2012) *Teoría de la educación*. San José, Costa Rica: EUNED
- Calderón Serna, H., González Agudero, E.M. (2006). Acerca de dónde enseñaron Sócrates, Platón, Aristóteles o sobre el silencio en los espacios dialogantes, *Unipluriversidad*, 6 (1), 1 – 7. <http://doi.aprendeenlinea.udca.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/archive>
- Carabaña, J. (2008). Fracaso escolar y abandono temprano, o por qué suspendemos tanto. En *ACTUALIDAD SOCIAL* (Vols. 108–108, Issue N/A). https://www.funcas.es/wp-content/uploads/Migracion/Articulos/FUNCAS_CIE/213art17.pdf.
- Cohan, W. &. (1996). FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN. ALGUNAS PERSPECTIVAS ACTUALES. En Aula (Vols. 8–1996, pp. 141–151). https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/69243/Filosofia_de_la_educacion_Algunas_perspe.pdf?sequence=1
- Costa, G. (1849). *Elementos de psicología y lógica*.
- Educacionyfp.es. (n.d.). <https://www.educacionyfp.es/>
- España, G., Amado Piquero, A., Cabrero Del Amo, S., De La Peña Palacios, E., Feal Sánchez, L., Garchitorena González, M., González Acevedo, M., Mahillo Aguilar, I., Martín Gijón, S., Monreal Garcés, E., Montes Román, G., Rubio Sevilla, B., Sanmartín Camacho, M., & Santano Talavera, S. (2011). *Historia del Feminismo en España*.
- Etecé. (2020, September 4). *El origen y la evolución de las enciclopedias* – Etecé. <https://etece.com/perspectivas/el-origen-y-la-evolucion-de-las-enciclopedias/>
- Eva María Ramos Frendo. (n.d.). Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=81273>
- Folguera, P. (2007). *El feminismo en España: dos siglos de historia*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=12550>
- Formación, M. (2024). Los Elementos Transversales en la Nueva Ley Educativa . MaaCFormación; Academia de Formación Granada SL <https://www.maacformacion.es/noticias/elementos-transversales-en-la-lomloe>
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad* (17ª ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Gálvez,G.J.A. (2022). *Una unidad didáctica pensada para la implementación del espacio crítico en la educación*. Universidad De Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/59242>
- García, A. H. P. (2015). Ese oscuro objeto del deseo: cuerpo y violencia. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5278292>
- Guerrilla Girls. (1985). HA! <https://historia-arte.com/artistas/guerrilla-girls>

- Guichot Reina Virginia. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: REFLEXIONES SOBRE SU OBJETO, UBICACIÓN EPISTEMOLÓGICA, DEVENIR HISTÓRICO Y TENDENCIAS ACTUALES. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia). 2006;2(1):11-51. [fecha de Consulta 19 de enero de 2025]. ISSN: 1900-9895. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116859002>
- Haba-Osca, J., & Brunold, A. (2023). *Empoderar a las mujeres a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://doi.org/10.4995/emig.2023.673601>
- Libros históricos: 13. Judit - Conferencia Episcopal Española. (n.d.). Conferencia Episcopal Española. <https://www.conferenciaepiscopal.es/biblia/judit/>
- María, G. P., & De Valladolid Facultad De Filosofía Y Letras, U. (2023). *Aristóteles en el contexto educativo actual. Una Unidad Didáctica de innovación pedagógica para 2º de Bachillerato*. Universidad De Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/66984>
- Mariano, G. C. (2017). *El estereotipo de la mujer en la historia de la publicidad: un primer acercamiento*. Universidad De Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/24843>
- Monlau, P. F. (1866). *Curso de psicología y lógica*.
- Martín, S. A. (2021). *Propuesta de una unidad didáctica de filosofía a través del cine*. Universidad De Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/52444>
- Mulvey, L. (n.d.). *Placer Visual y cine narrativo*. <https://txtmnftdecine.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/11/placer-visual-y-cine-narrativo-laura-mulvey-1975.pdf>
- Padorno, M. M. (2022). Las olas del feminismo, una periodización irreconciliable con la Historia. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8698270>
- Portal de Revistas de la UNED. (n.d.). <https://revistas.uned.es/index>
- Saber la singularidad: innovación docente desde los feminismos | Editorial Octaedro. (n.d.). <https://octaedro.com/libro/saber-la-singularidad-innovacion-docente-desde-los-feminismos/>
- Saviani, D., "Função do ensino da Filosofia da Educação e a História da Educação", Reflexão, São Paulo, PUCC, a. IV, n. 14, (maio/agosto 1979), p. 5-13- Publicado luego como capítulo en Saviani, D., Educação: Do senso comum à consciência filosófica, São Paulo, Cortez Editora/Autores Associados, 1980.
- Revistas científicas complutenses. (n.d.). [https://revistas.ucm.es/index.php/](https://revistas.ucm.es/index.php)
- Scribd, Inc. (s. f.). Scribd: Explore 195 M+ documents from a global community. Scribd. Jaume Saramona. Fundamentos de la Educación, <https://es.scribd.com/>
- Sevilla Merino, D. (2021). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. In Universidad de Granada. https://www.ugr.es/~fjrios/pce/media/4ª_LeyMoyano.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Rodríguez Jaume, M. J., Gil González, D., & Universidad de Alicante. (2024). Innovación de género en la docencia universitaria. Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva, 167–182. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9871019.pdf>
- Rondilla, A. V. (n.d.). *Nuestro barrio • Asociación Vecinal Rondilla • Valladolid*.
- Ruiz, J. M. (1996). La axiología y su relación con la educación. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10235>
- Valera, L., & De Valladolid Facultad De Filosofía Y Letras, U. (2024). Unidad didáctica: Naturaleza y Cultura. Universidad De Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/72524>
- Vicente, H. C. J. (2021). *El valor de una actitud estética en la educación: una propuesta didáctica*. Universidad De Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/52647>

- Villalobos Paniagua, R. A. & Universidad Estatal a Distancia. (2014). Teoría de la Educación y Filosofía. In *Revista Ensayos Pedagógicos: Vol. Vol. IX* (Issue N° 1, pp. 47–70) [Journal-article].
- Zapata, D. E. M., Jaramillo, L. M. E., & Franco, J. M. O. (2023). Problematizaciones de roles de género y estereotipos de belleza a través de cuentas de Instagram durante la pandemia en Colombia. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9047285>
- Zátónyi, M. (2016). La mirada del arte desde la filosofía [Libro digital, PDF]. Universidad Nacional de La Plata. Bachillerato de Bellas Artes. <https://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/colecciones/lamirada/LaMirada-1.pdf>

7.2.-Referencias legales

- BOE.es - Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. (n.d.). <https://www.boe.es/>
- BOE-A-1985-12978 Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (n.d.). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>
- BOE-A-1990-24172 Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (n.d.). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- BOE-A-2006-7899 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (n.d.). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- BOE-A-2013-12886 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (n.d.). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- La Ley Moyano de 1857: la Ley Bases 17-7-1857 y la de Instrucción Pública 9-9-1857. (n.d.). https://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano.htm
- Normativa LOMLOE - Dirección Provincial de Burgos - Portal de Educación de la Junta de Castilla y León. (n.d.). <https://www.educa.jcyl.es/dpburgos/pt/informacion-especifica-dp-burgos/area-inspeccion-educativa/normativa-lomloe.ficheros>

8.-Anexos

Anexo 1: DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA Y SUS ASIGNATURAS

FILOSOFÍA:

La filosofía es una materia que supone la adquisición de una visión global del papel del ser humano y de la sociedad a lo largo de la historia. Para ello se centra en tres puntos clave: La filosofía y el ser humano, conocimiento y realidad, y acción y creación. En el primer punto, se analiza al ser humano como un objeto filosófico, tras haber comprendido primero la naturaleza y origen de la filosofía, su relación con otros saberes y los diversos métodos filosóficos que se han ido formando a lo largo de la historia. Tras haber dado ese primer paso, se mira al ser humano no como un ser vivo, sino como un objeto filosófico digno de estudio, cuestionada su naturaleza, las diversas visiones históricas que ha habido de ella y las estructuras psicosomática, identidad personal, conciencia, lenguaje y emociones.

En segundo lugar, se da paso al conocimiento y la realidad, estudiando sus problemas principales como la lógica formal, ciencias, lenguaje y otras comunicaciones... A su vez, se cuestiona la naturaleza de la realidad desde la metafísica, la mente-cuerpo, el tiempo y el determinismo hasta llegar a la existencia de Dios. Por último, la materia de filosofía se centra en la acción y creación, tratando temas como la ética, la política o la estética. La filosofía es una disciplina integral que explora desde la naturaleza humana hasta la creación artística, desde la posverdad hasta la justicia social.

HISTORIA DE LA FILOSOFÍA:

La Historia de la Filosofía es una materia que realiza un recorrido a través de la historia de la filosofía destacando algunos de los filósofos y corrientes más notables; da una visión general del pensamiento a lo largo de la historia y sus cambios. Esta asignatura permite a los alumnos tener una visión global de la filosofía; de esta manera pueden relacionar y contrastar diversos autores y corrientes de pensamiento.

VALORES CÍVICOS Y ÉTICOS:

Valores cívicos y éticos es una materia que busca promover el respeto a la diversidad cultural, religiosa y social. Busca el desarrollo de habilidades para aprender a convivir de forma pacífica. Esta asignatura tiene tres objetivos clave: Ciudadanía democrática, formación integral y conciencia ecosocial, que se trabajan desde una participación activa, resolución de conflictos de forma pacífica y a través de la cooperación. La gran aportación de Valores cívicos y éticos es la conexión de una materia con la vida del centro y su entorno; provee a los alumnos una perspectiva de ciudadanía global con la que el alumnado va a poder afrontar los desafíos del siglo XXI.

Anexo 2: BACHILLERATO DEL CENTRO

1º BACHILLERATO

MATERIAS COMUNES A LOS 4 BACHILLERATOS	
<ul style="list-style-type: none"> -Educación física. -Lengua extranjera. -Lengua castellana y literatura. -Filosofía. 	
MATERIAS DE MODALIDAD	
CIENCIAS Y TECNOLOGÍA	HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
OBLIGATORIAS: -Matemáticas I.	OBLIGATORIAS: -Latín I. -Matemáticas aplicadas a las CCSS I.
HAY QUE ELEGIR DOS: -Física y química. -Biología, geología y CC. Ambientales. -Dibujo Técnico I. -Tecnología e ingeniería I.	HAY QUE ELEGIR DOS: -Economía. -Griego I. -Historia del mundo contemporáneo. -Literatura Universal. -Latín I. Matemáticas aplicadas a las CCSS I.
ARTES	ARTES
PLÁSTICAS: IMAGEN Y DISEÑO	MÚSICA Y ARTES ESCÉNICAS
OBLIGATORIAS: -Dibujo artístico I.	HAY QUE ELEGIR UNA: -Análisis musical I. -Artes Escénicas I.
HAY QUE ELEGIR DOS: -Volumen. -Cultura audiovisual. -Proyectos artísticos. -Dibujo técnico aplicado al Diseño I.	HAY QUE ELEGIR DOS: -Coro y técnicas vocal I. -Lenguaje y práctica musical. -Cultura audiovisual. -Análisis musical I. -Artes Escénicas I.

GENERAL
-Matemáticas generales.
HAY QUE ELEGIR DOS: -Economía, emprendimiento y actividad empresarial. -Otras materias de modalidad ofrecidas por el centro.

MATERIAS OPTATIVAS
-Segunda lengua extranjera I
-Proyecto de Investigación Integrado I
-Otra materia de modalidad de primer curso.
-Materia propuesta por la Comunidad: Algunas de ellas:
-Psicología
-Actividad Física y Salud
-Fundamentos de Administración y Gestión
-Tecnología de la Información y el Conocimiento
-Inteligencia Artificial
-Ciencias de la Tierra y del Medioambiente
-Gestión Empresarial y Relación con el Entorno
-Materia propuesta por el Centro educativo

2º BACHILLERATO:

MATERIAS COMUNES A LOS 4 BACHILLERATOS	
<ul style="list-style-type: none"> -Lengua extranjera II. -Lengua castellana y literatura II. -Historia de España. -Historia de la Filosofía. 	
MATERIAS DE MORALIDAD	
CIENCIAS Y TECNOLOGÍA	HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
HAY QUE ELEGIR UNA: <ul style="list-style-type: none"> -Matemáticas II. -Matemáticas aplicadas a las CCSS II. HAY QUE ELEGIR DOS: <ul style="list-style-type: none"> -Física. -Química. -Biología, geología y CC. Ambientales. -Dibujo Técnico II. -Tecnología e ingeniería II. 	OBLIGATORIAS: <ul style="list-style-type: none"> -Latín II. -Matemáticas aplicadas a las CCSS II. HAY QUE ELEGIR DOS: <ul style="list-style-type: none"> -Geografía. - Griego II. -Empresa y diseño de modelo de negocio. -Historia del Arte. -Latín II. -Matemáticas aplicadas a las CCSS II.

ARTES	ARTES
PLÁSTICAS: IMAGEN Y DISEÑO	MÚSICA Y ARTES ESCÉNICAS
OBLIGATORIAS: <ul style="list-style-type: none"> -Dibujo artístico II. HAY QUE ELEGIR DOS: <ul style="list-style-type: none"> -Diseño. -Fundamentos artísticos. -Técnicas de expresión gráfico-plástica. -Dibujo técnico aplicado al Diseño II. 	HAY QUE ELEGIR UNA: <ul style="list-style-type: none"> -Análisis musical II. -Artes Escénicas II. HAY QUE ELEGIR DOS: <ul style="list-style-type: none"> -Coro y técnicas vocal II. -Historia de la música y la danza. -Literatura dramática. -Análisis musical II.

<p>-Artes Escénicas II.</p> <p>GENERAL</p> <p>-Ciencias generales.</p> <p>HAY QUE ELEGIR DOS:</p> <p>-Movimientos culturales y artísticos.</p> <p>-Otras materias de modalidad por el centro.</p>

DOS MATERIAS OPTATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> -Segunda lengua extranjera II -Proyecto de Investigación Integrado II -Otra materia de modalidad de Segundo curso. -Materia propuesta por la Comunidad: Algunas de ellas: <ul style="list-style-type: none"> -Fundamentos de Administración y Gestión -Inteligencia Artificial -Psicología -Actividad Física y Salud -Ciencias de la Tierra y del Medioambiente -Gestión Empresarial y Relación con el Entorno -Ecología y Sostenibilidad Ambiental -Materia propuesta por el Centro educativo

Anexo 3. SESIONES²⁷



Anexo 4.

Fragmento de la obra de Marta Zátonyi *La mirada del arte desde la filosofía*.
Págs.41-46 (Partes clave subrayadas en amarillo)

“El último tema que quisiera abordar es **la mirada que construye espacio**. Desde cierto punto de vista me animo a confirmar que, precisamente, la mirada es la que construye espacio, puesto que el espacio no es algo construido con hormigón armado o con ladrillo o de la materia que sea. Tampoco se puede considerar que el espacio sea una conjunción de planos horizontales y verticales, alternándose entre llenos y vacíos.

Me animo a decir que **el espacio es la simbolización de relaciones humanas**. Para hacer un recorrido intento historizar, muy brevemente, este tema. En Monreale la relación es unipersonal y unidireccional: la mirada de Cristo me sujeta. No solamente a mí, sino hasta a los santos y a todo lo que la religión involucra. Es una dirección unilateral, no hay ida y vuelta. Duccio, en los inicios del siglo XIV, en la Pesca milagrosa [Figura 32a] intenta establecer otra relación entre el Maestro y sus discípulos. Uno de ellos acepta suavemente subordinarse, mientras el otro mira fuera de la cámara, como si estuviera pensando si es verdad el milagro, lo que se produce; parece que está dudando.

En la versión del mismo tema, también de Duccio [Figura 32b], hay varios otros apóstoles; cada uno es diferente, y cada uno tiene expresión diferente y mira de manera diferente. **En los inicios del Renacimiento comienza la representación de**

²⁷ Todos los anexos, actividades, presentaciones o carteles son de elaboración propia.

las relaciones diferenciadas. La construcción de espacio ya no es unilateral, sino que se inicia su producción partiendo de una interacción ya posible.

En la tragedia de Shakespeare, Lady Macbeth insta a su marido a que mate a los señores más notables en sucesión ascendente del reino, pero cuando tiene que matar al rey, él intenta rechazarlo, argumentando que es el segundo hombre del reino. Entonces Lady Macbeth le contesta: «Mientras no eres el rey, eres igual que el último siervo». Con eso el dramaturgo resumió la estructura de la realidad social del feudalismo: todos son siervos del rey. Siervo que vive bien, siervo jerarquizado, pero siervo. En las representaciones del mundo feudal siempre vemos una figura que se destaca, que puede ser Cristo, un rey, un señor feudal, y otros con quien él, esta figura que sobresale por su rango, construye el espacio, básicamente a partir de la mirada. Eso lo pueden comprobar en la pintura producida durante la Edad Media, Alta o Baja, pero acercándonos al Renacimiento empiezan a surgir los signos de la diversidad. Para el mundo que produce el arte llamado barroco esta tendencia se instala como constante.

Miren esta maravillosa relación construida por las miradas. Es la Freidora de huevos de Velázquez [Figura 33]. Acá podemos identificar, distinguir dos miradas, pero dos miradas que tienen razón de existir y objetivos diferentes. El muchacho mira lo que quiere aprender. ¿Qué es lo que quiere aprender? Lo que él no sabe, lo que hace ella: freír huevos. Ella ya sabe eso, como quien sabe todas las tareas cotidianas porque las aprendió correctamente a lo largo de su vida. Entonces, ¿adónde mira? A la nada, la nada que está más allá del bien y el mal. No quiere sujetar a nadie: hay más preguntas inquietantes en esta mirada de lo que una realidad relacional cotidiana podría simbolizar.

En Ajanta, cerca de Bombay, hay un fabuloso conjunto de monasterios y templos cavados en la roca, que era el lecho de un río en forma de herradura. Dicho conjunto fue realizado en el siglo V d.C., después que las aguas se secarán. Una gran parte de los muros pétreos está cubierta con pintura, realizada (por desgracia, sin haber revocado antes) directamente sobre superficie pétreas, hecho que aceleró la degradación, incluso la pérdida de muchas partes. Quisiera que veamos algo sorprendente. Aquí hay algo que, hasta donde yo sé, existe en la obra de un solo pintor, el ya mencionado Georges de La Tour. Fuera de su pintura y de esta obra budista no conozco nada parecido, ni europeo, ni asiático, ni de ningún otro lugar.

En este detalle de Ajanta reconocemos a Buda, en su época todavía principesca [Figura 34]. Buda mira hacia un punto del espacio; esta dama, hacia otro punto, y así sucesivamente. Buda y cada persona de su séquito están mirando hacia otro lugar, hacia otro punto del espacio. Tal vez la digitalización permitiera, siguiendo la direccionalidad de cada mirada y ubicando cada punto hacia donde se dirige la misma, reconstruir un espacio. Incluso podrían calcularse las distancias y con ello las medidas espaciales del lugar que, para ponerle nombre, es el espacio de un múltiple y muy complejo entretejido de relaciones. Creo que eso es realmente alucinante.

La otra obra que quisiera mostrar por esta particularidad es de Georges de La Tour, El tramposo con el as de diamantes [Figura 35]. Un noblecito, con el afán de conseguir un buen dinero, se junta con este grupo de estafadores, quienes se comunican entre sí por la mirada. Obviamente, el jovencito va a ser desplumado,

pues está fuera de este espacio generado y construido por las miradas sigilosas, delincuentes, astutas. Su mirada tampoco es algo que se comunica con alguien, sino que es ladinamente evasiva. Los puntos del espacio, hacia donde estos míseros personajes dirigen sus miradas, están fuera del cuadro; el espacio fue recortado al núcleo desde donde salen estas miradas. ¿Qué hay allí adonde no llegamos a ver pero hacia donde ellos miran? No se sabe concretamente; no obstante podríamos decir que es el espacio del engaño y de la corrupción. Más allá de esta calificación particular, igual que en Ajanta, nos encontramos con un espacio construido de múltiples direcciones y como consecuencia, de múltiples puntos del espacio.

Otro caso en este recorrido del camino que describe la historia de la construcción del espacio por la mirada. Es el Triple retrato de Richelieu del pintor francés del siglo XVII, Philippe de Champaigne [Figura 36]. Richelieu representa la máxima ideología de la monarquía absolutista; tampoco comparte la mirada con nadie, tampoco dialoga con nadie. Aquí las tres miradas de la misma persona, dirigidas hacia tres direcciones diferentes, teniendo todo bajo su mirada, generan el espacio, producen un espacio de dominio. A pesar de que Champaigne pinta otras personas también con este mismo principio, ninguna obra suya llega a esta sorprendente estructura.

¿Cómo construimos nosotros el espacio? Desde los miles y miles, más bien millones de fotogramas que sacamos sin cesar a lo largo de nuestra vida. Sacamos infinitas fotos o fotogramas sobre personas, objetos, fenómenos, contextos, situaciones, sucesos. Algunas quedaron grabadas tan fuerte que están presentes como si flotaran permanentemente ante nuestra vista. Otras aparecen mediante una conexión de carácter muy variado y frecuentemente imprevisto, mientras muchas yacen en el fondo del olvido, aunque permanecen en nuestra memoria.

Posiblemente yo no recuerde, supongamos, a Juana Pérez, ni piense en ella. Y, súbitamente, se me aparece Juana Pérez. Pero no como una foto que miro y me mira, sino que la veo internamente, veo a Juana Pérez caminando, después mirándome, después mirando a alguien por la ventana, o haciendo otra cosa en el pasado cercano o en el presente, luego en el pasado más lejano. Pero insisto, no como una foto, como imagen fija, sino que todo eso ocurre en sucesivos fotogramas que forman, entre todos, una película, y se organizan o, con mayor precisión, se estructuran narrativamente. Narran un suceso. Más larga, más corta, ínfimamente breve, inquietantemente extendida y silenciosa, no importa. Es una narración. Estos fotogramas se acumulan, como nos referimos más arriba, a lo largo de nuestra vida, y la memoria, con toda su complejidad, actúa como montajista: monta esta narración.

Es imposible narrar todo lo que sucedió. Tampoco Joyce, el fundador de la literatura moderna y creador de una nueva y revolucionaria forma de construir el tiempo y el espacio en la prosa, lo logra, aunque en su Ulises según el tiempo medible del acontecimiento apenas pasa un día. ¡Y escribe más de 700 páginas! Tampoco tendría sentido. El montajista se hace cargo de la selección, y lo hace según el caso y la necesidad, según las circunstancias y el objetivo. Es un proceso terriblemente difícil y enmarañado. La medicina junto con la psicología, apoyada en otras ciencias y en sus diversas especialidades (neurología, neurobiología, etc.),

recién en nuestros tiempos comienza a desenredar, cartografiar e interpretar este mecanismo.

El tiempo y el espacio de nuestro paradigma –vigente, digamos, desde hace unos 200 ó 150 años– buscaron la manera de hablar, para que lo nuevo pueda ser dicho y que esta fundamental renovación tenga su propia manera de hablar. Se engendró y se desarrolló el lenguaje cinematográfico como una gran posibilidad de establecer la forma simbólica del mundo renovado. No obstante, hay avisos anteriores.

Nada como la pintura Las Meninas de Velázquez, donde con la entrada en la pintura, con la participación activa de la creación del espacio, se instala una nueva forma de relacionarse con lo que hay y con lo quiere haber. Pero no es la única. Con el paso del tiempo va a haber cada vez más intentos de indagar sobre este tema como es el caso, por ejemplo, de la pintura ya mencionada de Champaigne. Almacenamos en nuestra memoria las imágenes, y para ubicarnos conscientemente en nuestro mundo, ser parte de ello con rango de adultez, hay que trabajar sin cesar con este montaje, construyéndolo, desconstruyéndolo, y de nuevo, reconstruirlo. La mirada es la mensajera de esta voluntad; elige, enfoca y recorta las imágenes hacia las cuales me dirijo, y las selecciono para ir almacenándolas para una narración más inmediata o posterior. Pero este relato ya es parte de nuestra cosmovisión, nuestra conciencia, nuestra manera de estar en este mundo. Como vemos, ya no hablamos sobre el ser sujetado por una mirada todopoderosa, sino sobre la mirada que hace, que crea un espacio nuevo. Junto con el cine, con una ya diferente estructura narrativa, pero también con la renovada física, incluso en varias direcciones, con el nacimiento de una arquitectura, entre otros fenómenos, la pintura también encuentra su manera de creación/representación de esta nueva estructura temporal y espacial”

Anexo 5.



Anexo 6.



Anexo 7.



Fig.2.1. "Rosie the Riveter".



Fig.2.2. Beyoncé Knowles recreando este ícono.



Fig.3.21. La realidad de SuperWoman. Fuente: Kiribil Coaching, (2012).



Fig 2.3: Consejos para mujeres. Revistas años 30. Fuente: My- web, (2011).



Fig.2.4. Consejos para mujeres, revistas Fuente: My-web (2011).



Fig.3.12. Cartel de pastillas Valda, (1910).



Fig.3.13. Recorte de revista Fuente: Público, (1935).

"La mujer vivía por y para el hombre, el estereotipo que nos vendían los anunciantes, era el de una mujer sumisa, su prioridad era despertar y conservar el interés del hombre. Si un marido se fijaba en otra mujer que no fuese su esposa, la culpa era de su mujer, por no brindarle demasiados reclamos, o por no cuidarse lo suficiente (Martínez, 2007). Como resumen de esto, se afirma que la mujer estaba supeditada al hombre (figura 3.13). Fig.3.13. Recorte de revista Fuente: Público, (1935). Sobre estos anuncios, Pedro Prat Gaballí4 , (1935) afirma que: "Hemos dicho que la mujer obra frecuentemente impulsada por sus sentimientos. En materia de artículos de uso personal, esos sentimientos serán substancia tan íntima como el de conservación de la belleza, el del temor de perderla, el de gustar, el de lucir, etc.; y es evidente que para presentar apelaciones de publicidad que tengan eficacia en dicho sentido, será necesario considerar con sumo cuidado que la mujer se sienta influida por el ambiente social en que vive y por las costumbres que éste engendra" (Mariano & De Valladolid Facultad De Ciencias Sociales Jurídicas Y De La Comunicación, 2017)

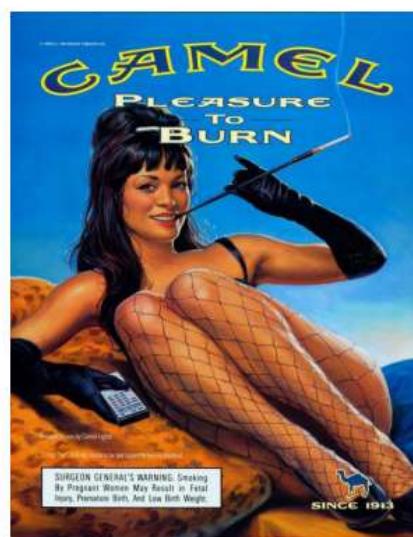


Fig.3.16. Cartel de tabaco, marca CAMEL. Fuente: Vintage ad Browser, (años 70).



Fig.3.17. Controvertido cartel de Dolce & Gabbana. Fuente: Vogu, (2007)

Anexo 9.

Fragmento del artículo *Problematizaciones de roles de género y estereotipos de belleza a través de cuentas de Instagram durante la pandemia en Colombia* de Doris Elena Muñoz-Zapata, Lina Marcela Estrada-Jaramillo y Johanna Marcela Osorio-Franco.

“En la historia de la humanidad, el género femenino ha sido considerado inferior respecto al masculino, lo que da cuenta que ambas relaciones han estado permeadas y obstaculizadas por el sexismo, es decir, el prejuicio o discriminación derivado del androcentrismo que considera lo femenino como distinto e inferior (Bourdieu, 2000). Esto, de acuerdo con Lagarde (1996), se asocia directamente al machismo, la cultura patriarcal, la misoginia y la homofobia, que se fundamentan en la premisa de considerar lo masculino como superior, mejor, más capaz, útil y privilegiado en comparación con lo diferente o femenino.

El sistema patriarcal y machista en el capitalismo, ha instaurado y promovido la perfección física, estereotipos de belleza y roles de género. “En el sistema capitalista de normalización y acumulación ilimitada, lo bello es un factor clave de producción, reproducción y sostenimiento. Lo bello es tangible, es mercancía y objeto” (Murolo, 2009, p. 1). Por lo cual el patriarcado asume “una forma de organización política y social que da ventajas a los hombres y no permite a las mujeres decidir sobre sus vidas” (Varela, 2019, p. 11), al instaurar roles específicos para cada género.

Estos estereotipos de belleza y los roles de género se han reproducido y difundido socialmente de generación en generación a través de los medios de comunicación como la prensa escrita, la radio, la televisión, el cine, el internet, la multimedia y las redes sociales, los nuevos escenarios de socialización (Sádaba, 2012). Tal es el caso de Instagram, una de las principales redes sociales, con más de dos millones de usuarios activos mensuales en el mundo (Ahlgren, 2022). En Colombia, según un análisis de la Agencia de Marketing Digital Branch (2021), Instagram es la cuarta red social más usada en el país con un porcentaje del 82 % del total de personas con acceso a internet, es decir, aproximadamente 34.7 millones de usuarios activos en Colombia. Por su naturaleza visual, la convierte en plataforma de compra y venta no solo de productos, sino también de ideas y percepciones de mundo.

En la actualidad, las actitudes sexistas han migrado y extendido a las redes sociales con ayuda de aquellos que discriminan a las mujeres, pero, a su vez, emergen actitudes reflexivas y críticas que buscan promover la lucha contra cualquier forma de violencia machista. Es en estas últimas donde está el foco de esta investigación, tal es el caso de las cuentas de Instagram: @lainsumisa y @feministasenconstrucción, las cuales apuestan por la perspectiva de género y el respeto de los derechos de las mujeres.

La elección de estas cuentas obedeció a dos motivos: al número de seguidores 1 y publicaciones durante el periodo de la pandemia y, el uso que se le ha dado a la red social de Instagram para visibilizar temas feministas especialmente en América Latina, como herramienta de movilización frente a las demandas y protestas políticas y sociales.

2. -Referentes conceptuales

2.1- Estereotipo de belleza

Un estereotipo se puede definir como una categoría en la que deben encajar los grupos con fundamento en sus creencias y valores. Para Gamarnik (2009):

Los estereotipos son conceptos de un grupo, lo que un grupo piensa de otro o de otros. Lleva necesariamente implícito en su existencia un consenso. A través de la simplificación y la generalización, nos permiten organizar la información del mundo que nos rodea. Sirven para establecer marcos de referencia y son una forma de orientar nuestras percepciones. El estereotipo funciona a modo de sistema cognitivo selectivo que organiza nuestro pensamiento. (p.1)

Por su parte, la belleza es un concepto clave porque está íntimamente relacionada con la imagen y la proyección estética de los cuerpos, en especial los femeninos, lo cual predomina en la red social que se aborda en esta investigación.

La belleza como entidad es y seguirá siendo algo así como un noumeno kantiano, del cual, a raíz de nuestras limitaciones, poco podemos advertir. Mientras que sobre lo que nos está permitido hablar es acerca de lo bello, lo bello en tanto una imposición, una convención que cambia según pasan los años y las sociedades. Es decir, una variable más de lo histórico y social. (Murolo, 2009, p.1)

El concepto de estereotipo de belleza está ligado con el de roles de género, pero antes de revisarlo, es necesario revisar el concepto de género.

2.2 Rol de género

En palabras de De Lauretis (2015):

El concepto de género fue introducido y articulado por las investigadoras feministas en varios campos disciplinarios, en el marco de Women's Studies; y fue el eje central, el elemento cohesivo de la crítica feminista hacia el patriarcado occidental. Género, o bien ‘el sistema sexogénero’, como lo nombraron las antropólogas feministas, fue el marco en el cual las feministas analizaron la definición socio-sexual de la mujer como divergente del estándar universal que era el hombre. (p. 107).

Esta temática es producto del feminismo y sus olas que, para efectos de esta investigación, se centralizó en la tercera ola, que para Varela (2019), comienza en 1963 y se mantiene vigente en la actualidad, donde emergen apuestas por el feminismo liberal, el feminismo radical, el feminismo de la diferencia, el ecofeminismo y el ciberfeminismo.

Se entienden los roles de género como el conjunto de expectativas relacionadas con “los comportamientos sociales que se esperan de las personas de determinado sexo; estas expectativas reflejan creencias, prácticas y valores sociales que hombres y mujeres asumen como propias, se transmiten tanto en nivel micro como macrosocial, comenzando por la familia” (Navarro, citado por Duarte-Cruz y García-Horta, 2016, p. 136).

Los roles de género han recibido atribuciones que se han convencionalizado, naturalizado y transmitido de generación en generación.

Existen muchos estereotipos sociales acerca de los roles masculinos y femeninos, las características atribuidas transgeneracionalmente muestran al hombre en tareas más activas y fuertes; y a las mujeres en roles relacionados con procreación, cuidado, socialización de los hijos, tareas domésticas. Sin embargo, a través del tiempo han ocurrido cambios en los roles de género, como la inserción de la mujer al mundo laboral, la libertad para decidir la propia sexualidad, el derecho a voto, mayor acceso a la educación y a la política, entre otros. (Bonal y Tomé, 1997, citado en Duarte-Cruz y García-Horta, 2016, p. 137)

Estos estereotipos funcionan para encasillar y diferenciar a nivel biológico y social, al designar los rasgos y características de lo que debe ser lo masculino y lo femenino e imponer así una serie de comportamientos, actitudes y deberes en hombres y mujeres. Cabe aclarar que estas expectativas varían dependiendo de la edad, la cultura, el nivel de escolaridad, el poder adquisitivo, entre otros aspectos.

A partir la problemática expuesta, esta investigación se ocupó de identificar las problematizaciones predominantes frente a los estereotipos de belleza y roles de género en las cuentas de Instagram @lainsumisa y @feministasenconstrucción, a través de feminismo en redes sociales, durante el primer año de pandemia en Colombia.

Para las investigadoras es importante la diferenciación entre género y sexo, porque desde las prácticas culturales se han identificado discursos para las mujeres desde la reproducción, los cuidados y la crianza. Realizar un análisis desde esta perspectiva, nos lleva a cuestionar aquellos roles, a quiénes benefician, y por qué se acude a tales argumentos para perpetuar relaciones de poder desiguales a nivel social, familiar y normativo.

4.2-Rol de género y estereotipo de belleza asociados

Los principales roles de género aludidos en ambas cuentas de la red social son:

- Mujer que pide permiso o da explicaciones.
- Mujer madre en época de pandemia, cuidadora y encargada de los trabajos del hogar, mujer que realiza trabajos y mano de obra como cocinar, limpiar, cuidar a otros, lavar, hacer compras, sacar la basura, mujer como extensión de la cocina.
- Mujer anulada como soporte del sostenimiento de la vida y sujeto importante en la historia.
- Mujer que programa, diseña planes, anticipa problemas, tiene en cuenta todos los detalles e interacción de las partes.
- Mujer con presión social de hacer todo bien, estar pendientes a tiempo completo del trabajo, lo personal y familiar, mujer super woman.
- Mujer que romantiza el amor y es propiedad de otro.
- Mujer que ocupa lugar histórico del opresor y es víctima de violencias, mujer que da motivos para ser asesinada.
- Mujer no nombrada, ni escuchada, que sufre por no encajar, es culpable y tiene que resolverlo.
- Mujer que no se quiere a sí misma.

Los principales estereotipos de belleza problematizados por ambas cuentas son:

- Mujer que controla lo que come.
- Mujer que compra productos de belleza, adelgazamiento y fit para verse mejor y aceptarse.
- Mujer que busca la media naranja y la eternidad del amor romántico.
- Mujer que se mira al espejo y siente que siempre tiene que gustarse.
- Mujer bajo el ideal de pureza: buena mujer, merecedora de amor, un amor sin decisión ni autonomía, mujer sumisa y entregada.
- Mujer delgada y bella es exitosa.
- Mujer gorda infeliz, deprimida, no merecedora.
- Mujer que justifica por qué ponerse falda, no lavar los platos o tener amigos.
- Mujer arreglada en casa y que se cuida de no engordarse durante la pandemia.
- Mujer sexualizada.

4.3-Problematizaciones predominantes

Las problematizaciones predominantes identificadas frente a los estereotipos de belleza y roles de género en la cuenta de Instagram @lainsumisa y @feministasenconstrucción a través de feminismo en redes sociales durante el primer año de pandemia en Colombia son:

- a. Evocación de las autorresistencias y la sororidad.
- b. Cuestionamiento del amor romántico o la romantización del amor
- c. Mirada crítica a la mujer en los medios de comunicación, la televisión y el cine.
- d. Posibilidades de la maternidad.
- e. Redes sociales: escenario para discursos contrahegemónicos”

Anexo 10. <https://www.asociacion-alma.es/>



Anexo 11.

CONTENIDO

- 01 PRIMERA OLA DEL FEMINISMO
- 02 SEGUNDA OLA DEL FEMINISMO
- 03 TERCERA OLA DEL FEMINISMO
- 04 LOGROS DEL FEMINISMO
- 05 DESAFÍOS PERSISTENTES
- 06 ESTADÍSTICAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO
- 07 FEMINISMO CONTEMPORÁNEO
- 08 CONCLUSIONES

HISTORIA DEL FEMINISMO

Anexo 12.



Anexo 13.



Anexo 14.

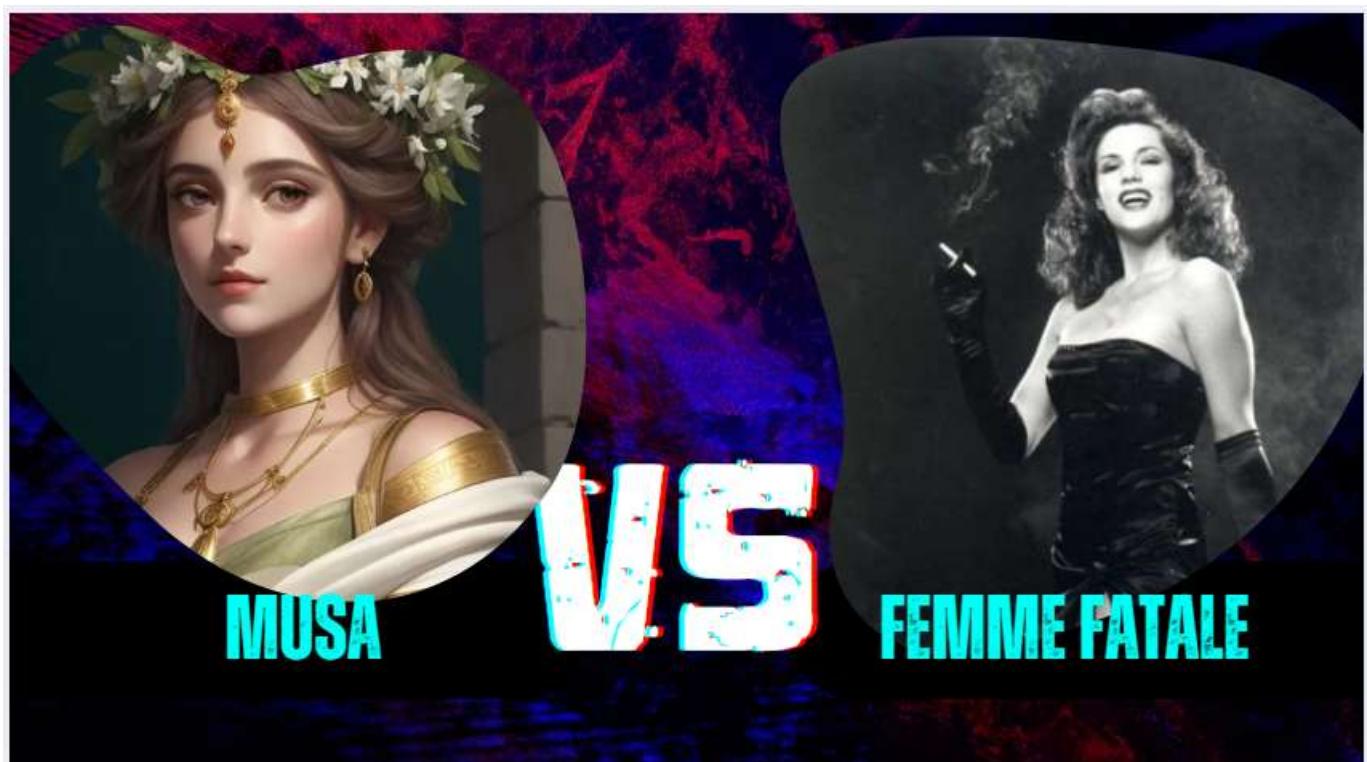


LAS ARTISTAS
CON F

Frida Kahlo, Louise Bourgeois, Barbara Kruger y Yayoi Kusama



Anexo 15.



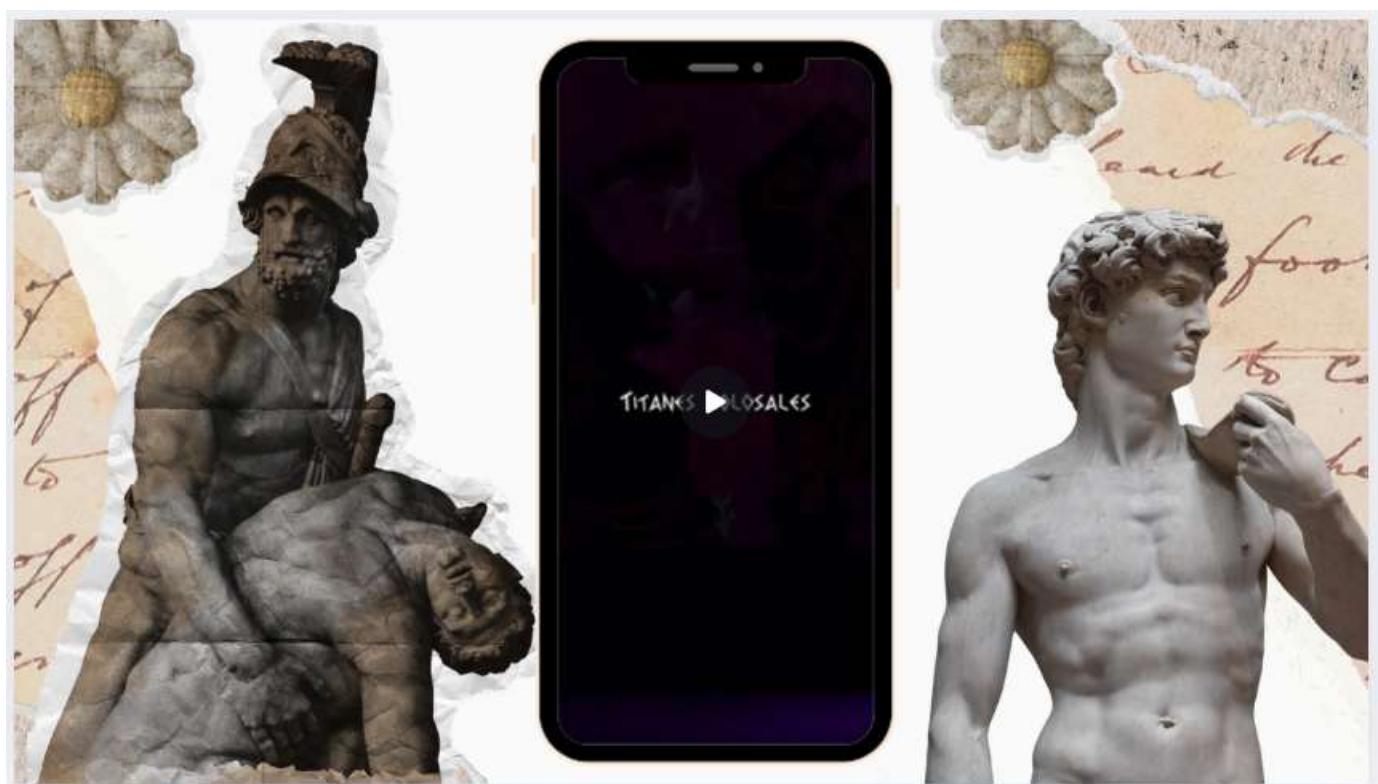




Anexo 18.

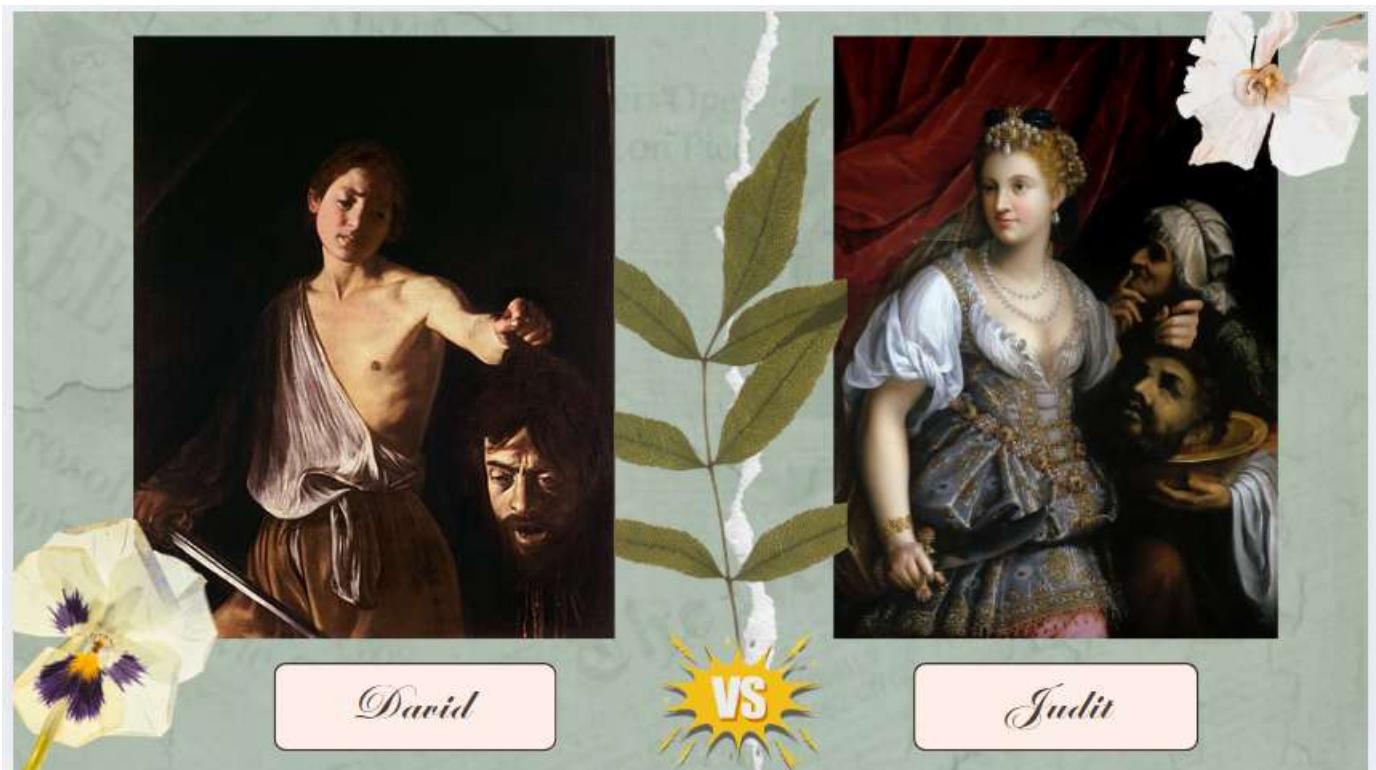
PRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD: DE HEROÍNA A ASESINA





Se muestra el video de la canción *Tan cierto como tú* de la película *Hércules* https://youtu.be/p7QITwBY-Tw?si=OUIMuQcWvFtshP_u







SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 1

Título: JUDIT: DE HEROÍNA A ASESINA

Contextualización:

La situación de aprendizaje se realizará a lo largo de tres sesiones con una duración de cincuenta y cinco minutos cada una. La actividad está dirigida a una clase de 1º bachillerato compuesta por veinticinco alumnos, teniendo uno de ellos TDAH; por ello, cada una de las actividades está creada pensando en él, de esta manera se contribuye a que la clase tenga un ritmo adecuado. Todos los alumnos tienen las mismas oportunidades y se crea un espacio donde se fomenta el aprendizaje y la creatividad.

PRIMERA SESIÓN: EL LIBRO DE JUDIT

Al principio de la clase se pedirá a los alumnos que coloquen todas las mesas para formar una “U”; con ello se busca que haya una mejor comunicación entre ellos y que se fomente la conversación activa. A continuación, se les preguntará si conocen la Biblia, en especial el Antiguo Testamento, donde se encuentra el Libro de Judit. Tras un diálogo entre todos los alumnos (duración 15 minutos), se leerá en clase la historia de Judit (duración de 3 min), donde se mostrará una nueva forma de entender el papel de la mujer.

Luego se verá y analizará un video sobre Judit y su impacto en el feminismo (duración del video tres minutos). Despues se pedirá a los alumnos que realicen una doble comparación entre la Judit mujer estereotipo de género y la Judit liberadora de Betulia. Por un lado, se comparan las formas en las que se perciben, destacando puntos en común y en contra, por otro lado, se mostrarán una serie de cuadros donde se analizan las imágenes, con el fin de saber cómo se presenta a cada una de ellas a través del Visual Thinking (duración de 25). En la primera parte, se tiene como objetivo que el alumno comprenda como se ha formado la imagen y el concepto de mujer a través de textos y análisis de imágenes.

SEGUNDA SESIÓN: INSORBODINACIÓN FEMENINA

En esta segunda sesión, los alumnos se volverán a colocar en forma de “U”, la lección se dividirá en tres apartados clave:

1.-Génesis de una rebelde:

Se recordará brevemente la historia de Judit y luego habrá una comparación entre las dos Judit que nos presenta la historia.

2.-Evolución del personaje de Judit:

Se mostrará cómo ha ido evolucionando a lo largo del tiempo en la literatura y su impacto a lo largo de la historia. Además de realizará una comparación entre Judit y David, su arquetipo masculino.

3.-Judit “Una amenaza para el orden patriarcal”. (Duración de 45 minutos)

Tras haber realizado esta parte de la teórica, se hará un concurso de preguntas a través de Kahoot, la clase se dividirá en cinco grupos compuestos de cinco alumnos cada uno, los grupos se harán al azar. (Duración de 15 minutos).

En la segunda parte, se tiene como objetivo que el alumno sea consciente de como la sociedad ha ido educando a las mujeres a través de roles y estereotipos.

TERCERA SESIÓN: ¿LA MUJER NACE O SE HACE A MEDIDA DE LA SOCIEDAD?

En esta tercera clase los alumnos se dividirán en cinco grupos compuestos por cinco estudiantes cada uno; la sesión se divide en dos partes:

1.- ¿La mujer nace o se hace a medida de la sociedad? Mapa o lluvia de ideas que será apuntado en la pizarra digital, debe de participar toda la clase, de lo que es una mujer en el siglo XXI. ¿Son todas iguales? (Duración de 10 minutos)

2.-La clase que cuenta con veinticinco alumnos se dividirá en cinco grupos; en cada uno de ellos habrá cinco alumnos. Los grupos serán elegidos al azar y en cada uno ellos deberán de elegir un secretario. Luego deberán de hacer un collage virtual en Canva sobre cómo sería Judit en la actualidad. Al haber terminado el collage harán una exposición crítica y dialéctica de cada grupo, donde el secretario elegido por el grupo debe explicar la visión que tienen de Judit usando el collage para ello. (Duración de 45 minutos)

En la tercera parte, se tiene como objetivo que el alumno sea capaz de unir todo lo que ha aprendido en las dos sesiones anteriores y que lo muestre a través de un collage.

Los cinco collages serán expuestos en el hall de la entrada del instituto.

Es posible la colaboración con las áreas de Historia del arte, Religión y Valores cívicos y éticos en las tareas 1 y 3.

Fundamentación curricular

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Descriptores operativos	Objetivos de etapa
CE.8 1.-Ejercer la ciudadanía democrática, desde una	1.8 8.1Desarrollar el propio juicio y la autonomía moral mediante el	8.1.1 Desarrollar su propio juicio y tener un pensamiento autónomo.	(CCL5, CPSAA 1.2, CC1, CC2,	1.-Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva
		8.1.2 Saber identificar un problema ético y		

<p>perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.</p> <p>Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico.</p> <p>Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.</p> <p>8.1.2.-Saber identificar un problema ético y político, entender las distintas perspectivas desde donde se puede tratar dicho problema.</p>	<p>análisis filosófico de problemas éticos y políticos fundamentales y de actualidad, considerando las distintas posiciones en disputa y elaborando, argumentando, exponiendo y sometiendo al diálogo con los demás las propias tesis al respecto.</p>	<p>político, entender las distintas perspectivas desde donde se puede tratar dicho problema.</p>	<p>CC3, CC4, CE1.)</p>	<p>global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.</p> <p>Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico.</p> <p>Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.</p> <p>2.-Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y</p>
---	--	--	--------------------------------	--

2.-Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.				hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
CE.9 Desarrollar la sensibilidad y la comprensión crítica del arte y otras manifestaciones y actividades con valor estético mediante el	9.1. Generar un adecuado equilibrio entre el aspecto racional y emotivo en la consideración de los problemas filosóficos, especialmente los referidos al ámbito de la	9.1.1.- Analizar imágenes. 9.1.2.- Reflexionar sobre la experiencia estética que han tenido al ver los cuadros.	(CPSAA 3.1, CC2, CC3, CCEC2, CCEC3. 1, CCEC3. 2)	11.-Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

ejercicio del pensamiento filosófico acerca de la belleza y la creación artística, para contribuir a la educación de los sentimientos y al desarrollo de una actitud reflexiva con respecto al lenguaje y sentido de las imágenes	estética, a través de la reflexión expresa en torno al arte y a otras actividades o experiencias con valor estético y el análisis del papel de las imágenes y el lenguaje audiovisual en la cultura conte			12.-Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
---	---	--	--	---

Contenidos de la materia:

- A. La filosofía y el ser humano:
- 2. El ser humano como sujeto y objeto de la experiencia filosófica:
 - La filosofía y la existencia humana.
 - El debate sobre la génesis y definición de la naturaleza humana: especificidad

Contenidos transversales:

- CT1
- CT2
- CT3

Aprendizaje interdisciplinar:

La situación de aprendizaje propuesta potencia un aprendizaje interdisciplinar, contando con una estrategia pedagógica que implica la interacción entre varias materias como Historia del Arte, Religión y Valores cívicos y éticos. Se busca dar oportunidades al alumno para utilizar conocimientos y destrezas relacionadas con dos o más materias; a su vez, le permite aplicar capacidades en un contexto significativo, creando un espacio adecuado para desarrollar su habilidad para pensar, razonar y transferir conocimientos y procedimientos de una materia a otra.

Las funciones de la situación de aprendizaje que se quieren fomentar son:

1.-Potenciar el trabajo competencial en el aula:

Competencia personal (reflexión de cada alumno sobre la situación de las mujeres), social (el alumno toma conciencia de cómo la sociedad ve a la mujer a lo largo de la historia), lingüística (los alumnos deben de iniciar un diálogo activo y trabajar en equipo respetando las normas de educación básicas) y digital (van a hacer un collage digital a través de Canva).

2.-Favorece el trabajo interdisciplinar:

La situación de aprendizaje favorece el trabajo interdisciplinar entre las materias de Historia del Arte, Religión y Valores cívicos y éticos.

3.-Impulsar los aprendizajes del perfil de salida:

La situación de aprendizaje propuesta busca que el alumnado desarrolle un espíritu crítico, empático y proactivo para detectar la exclusión que han sufrido y que siguen sufriendo las mujeres a lo largo de la historia y en la actualidad. Con el fin de que cooperen y convivan de una forma responsable y valorando la diversidad, para que sean conscientes de que forman parte un proyecto colectivo.

4.-Dar una respuesta educativa a las necesidades del alumno:

La situación de aprendizaje propuesta quiere ser desafiante, interesante y valiosa para los alumnos; se busca que cuestionen cómo la sociedad trata a las mujeres, cuáles han sido los estereotipos que cargan las mujeres y de dónde vienen. Además de ver cómo el género es una construcción social y cultural.

Planificación de actividades y tareas					
Actividades	Método	Espacio	Agrupamiento	Tiempo	Material
Mesa redonda	Aprendizaje dialógico	Aula	Toda la clase en conjunto	15 min	Sin material
Lectura del Libro de Judit	Aprendizaje basado en el pensamiento	Aula	Un alumno voluntario leerá para toda clase.	3 min	Pizarra digital o monitor desde el cual se expondrá el texto y un ordenador
Video de Judit	Aprendizaje basado en el pensamiento	Aula	Toda la clase en conjunto	3min	Pizarra digital o monitor desde el cual se expondrá el texto y un ordenador
Análisis de imágenes	Visual Thinking	Aula	Trabajo de forma individual que luego se expondrá en conjunto	25min	Papel, boli, lápiz, goma y pinturas de colores
Concurso de preguntas a través de Kahoot	Aprendizaje cooperativo	Aula	Trabajo en grupos de cinco alumnos	15min	Pizarra digital o monitor desde el cual se expondrá el Kahoot y un ordenador
Collage virtual	Aprendizaje cooperativo	Aula	Trabajo en grupos de cinco alumnos	45min	Pizarra digital o monitor y un ordenador, donde se les mostrar cómo deben entrar en la aplicación y lo que deben de hacer
Atención a las diferencias individuales					
<p>El Diseño Universal para el Aprendizaje, DUA, busca que el currículo sea un elemento facilitador de oportunidades y que minimice las barreras. Desde este punto de partida inclusivo se permite que todas las personas puedan desarrollarse de una forma integral.</p> <p>Este currículo ofrece cuatro grandes oportunidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-Trasversalidad: Todas las competencias son igual de importantes para el desarrollo del alumnado, donde las unas se nutren de las otras para eliminar barreras. 2.-Libertad: Se da oportunidades más abiertas a la hora de plantear situaciones de aprendizaje concretas donde el alumnado tiene que experimentar. 3.-Apertura: El modo en que se han formulado y definido los diferentes elementos curriculares. 					

4.-Flexibilidad: Las situaciones de aprendizaje puedan ajustarse a los diferentes intereses del alumnado. Además, la evaluación es un instrumento de aprendizaje variado, diverso, accesible y adaptado a las diferentes situaciones de aprendizaje, permitiendo así una valoración objetiva de todo el alumnado. La tarea principal de la evaluación es el aprendizaje y no la valoración del mismo.

En la clase de 1º bachillerato de filosofía, hay un alumno con TDAH llamado Óscar; por ello, todas las actividades que se realicen en el aula van a ser adaptadas a él, con el fin de facilitar las tareas y dar las mismas oportunidades a todos los alumnos. Al principio de cada sesión se escribirán en la pizarra de tiza una serie de normas que son concisas y claras, que todos deben seguir; con ello conseguimos que Óscar tenga una rutina constante y así evitaremos alteraciones. Con cada una de las actividades busca que haya una situación de aprendizaje atractiva, corta y variada. Vamos a hablar de cada una de las actividades:

-Mesa redonda:

Para poder centrar la atención de Óscar durante un periodo prolongado, sabemos que necesita ciertos estímulos para el aprendizaje; por ello, él va a ser el encargado de dar el turno de palabra a cada alumno que quiera intervenir. Además, se le facilitará una lista con el nombre de todos los alumnos donde él deberá marcar con una X si han intervenido y cuántas veces lo han hecho. Por lo tanto, durante la mesa redonda tendrá la tarea de dar el turno de palabra y apuntar si sus compañeros han participado. Sabemos que prestar atención a dos estímulos a la vez puede ser un reto, por ello la profesora se acerca de vez en cuando a ver cómo está realizando el trabajo, además de que todos los alumnos deberán de hablar de forma ordenada y respetando el turno de palabra. Óscar podrá intervenir en todo momento; deberá levantar la mano y participará igual que el resto.

En la mesa redonda encontramos tres posibles necesidades que puede tener Óscar:

1.-Mantener la atención por un periodo prolongado: al pedirle que sea el secretario de la mesa redonda, va a tener que alternar diferentes actividades manipulativas y verbales, lo que fomentará que mantenga la atención.

2.-Incapacidad para prestar atención a dos estímulos al mismo tiempo, la profesora supervisará su trabajo.

3.-Dificultades para planificar el tiempo que necesita para realizar la actividad. Se le permitirá usar el teléfono donde tendrá a su disposición un cronómetro, de esta forma él podrá adaptar los tiempos de intervención.

-Lectura del Libro de Judit:

El texto se expondrá en la pizarra digital, pero sabemos que Óscar tiene algunos errores en la lectura; por ello se le facilita el texto en papel y se pedirá de forma voluntaria a quien quiere leerlo. Si él quiere, se le dará la oportunidad, pero en ninguno de los casos se le obligará a leer en alto.

En la lectura encontramos una posible necesidad que puede tener Óscar:

1.-Errores en la lectura; por ello no se le obligará a leer en alto si él no quiere, se le facilitará una hoja de papel con el texto, para que él tenga la oportunidad de leerlo en voz baja y así fomentamos su vocabulario.

-Análisis de imágenes a través de cuadros:

Las imágenes de los cuadros de Judit que se analizarán se van a mostrar en la pizarra digital, pero a mayores se les dará a los alumnos una hoja en horizontal, donde los tres primeros cuadros de la parte superior serán de Judit heroína y los tres de la parte inferior serán los Judit femme fatale. Los seis cuadros están marcados a quién les pertenecen; se pedirá a todos los alumnos que marquen las diferencias en las hojas.

En el análisis de imágenes encontramos una posible necesidad que pueda tener Óscar:

1.-Dificultades para usar de forma eficaz las imágenes; por ello se le dará una hoja de color azul. Él podrá marcar o escribir las diferencias fijándose en los cuadros de la pantalla; el color azul de la hoja ayudará a que esté más centrado.

-Concurso de preguntas a través de Kahoot:

Esta actividad ha sido pensada especialmente para Óscar. Un Kahoot transforma el aprendizaje en un juego, lo que aumenta la motivación, además el ritmo acelerado y la propia dinámica del Kahoot ayudará a aumentar su estímulo, evitando que se distraiga o aburra. Además de la retroalimentación inmediata sobre la respuesta que dé.

-Collage virtual:

Esta actividad es muy beneficiosa para Óscar, ya que fomenta la expresión creativa, desarrolla habilidades motoras finas, coordinación ojo-mano y resolución de problemas; también fomenta la concentración al tener que crear un collage. Esto le ayuda a enfocarse en una tarea durante un periodo de tiempo determinado.