

DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA

Los autores

José María Gutiérrez

Juliana Álvarez, Juan de Dios

José María Gutiérrez

José María Gutiérrez

La Filosofía, como área curricular que ha de ser enseñada, se inserta dentro de la propia didáctica de la Filosofía, pues esta disciplina no puede entenderse sin su capacidad de ser enseñada, ni se entiende la reflexión sobre la enseñanza de la Filosofía si se aleja de planteamientos estrictamente filosóficos. Como podrá comprobar el lector a largo de los tres volúmenes que comprenden esta obra, la reflexión sobre la enseñanza de la Filosofía encuentra su verdadero sentido sólo si se trata de una actividad filosófica.

En el volumen *Didáctica de la Filosofía*, se plantean cuestiones de carácter genérico en torno a las relaciones entre la filosofía y la didáctica, la función docente del profesorado de Filosofía en la educación secundaria y la evaluación de las materias filosóficas. Posteriormente, de acuerdo con un determinado posicionamiento didáctico, se ofrecen metodologías, actividades y recursos dirigidos a la enseñanza de dichas materias filosóficas.



ISBN: 978-84-0980-010-3

GAO



9 788499 800103



GAO

6 Vol. II

*Padre Borzo C.
Enero - 2013.*

DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA

Luis María Cifuentes,
José María Gutiérrez (coords.)

Julián Arroyo, Juan de Dios Lasterra,
José María Gutiérrez, Carmen Merchán, Emilia Olivé,
Jesús Pichel, Alberto Revenga, Teresa Solé



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

IFiLE

Formación del Profesorado. Educación Secundaria
 Serie: Filosofía/Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado
 Director de la colección: César Coll



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional
 Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa
 © Secretaría General Técnica
 Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.es
 Catálogo general de publicaciones oficiales: 060.es

EDITORIAL GRAÓ, de IRIF, S.L.
 C/Hurtado, 29. 08022 Barcelona
 www.grao.com

© Luis María Cifuentes, José María Gutiérrez (coords.), Julián Arroyo, Juan de Dios Lasterra, José María Gutiérrez, Carmen Merchán, Emilia Olivé, Jesús Pichel, Alberto Revenga, Teresa Solé
 © De esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
 Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
 Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica

1.ª edición: noviembre 2010
 NIPQ: 820-10-399-9
 ISBN: 978-84-9980-010-3
 D.L.: B-41.032-2010
 Diseñor: María Tortajada
 Maquetación y preimpresión: Creacions Gràfiques Canigó, S.L.
 Impresión: BICSA
 Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquier medio de sus medios tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*.

INDICE

Introducción	5
1. Las relaciones entre filosofía y didáctica, Alberto Revenga	11
De la necesidad de la didáctica como forma de mediación del saber filosófico	14
Especificidad de la didáctica filosófica y del pensamiento del profesorado	18
Maneras de entender la relación entre la filosofía y la didáctica	19
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas	28
2. La función docente y la enseñanza filosófica, José María Gutiérrez	37
Características de la profesión docente	38
Desarrollo profesional docente: funciones, roles y competencias necesarias del profesorado de educación secundaria	40
Enseñanza filosófica en la educación secundaria	47
Actividad/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas	51
3. La evaluación en Filosofía: procesos de aprendizaje y de enseñanza, estrategias y técnicas de evaluación, Julián Arroyo	59
Planteamiento	59
Enseñanza, «aprendizaje» y «evaluación», términos inclusivos	60
Batería de instrumentos de evaluación	61
Competencias básicas y su evaluación	65
Actividades/Fuentes y recursos/Anexos/Referencias bibliográficas	68
4. Didáctica de Historia de la filosofía (planificación, estrategias y recursos didácticos, y evaluación), Juan de Dios Lasterra	85
Coordenadas	85
Diseño de una secuencia de enseñanza-aprendizaje: proceso previo	87
Elaboración de la secuencia de enseñanza-aprendizaje	92
Actividad/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas	101
5. Didáctica de Filosofía y ciudadanía: planificación, estrategias y recursos didácticos, evaluación, Emilia Olivé	105
La Filosofía en primero de bachillerato	105
Cómo enseñar filosofía	106
Actividades de enseñanza y aprendizaje: recursos clásicos	106
Otros recursos o materiales de trabajo	109
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas	117

6. Didáctica de Educación ético-cívica: planificación, estrategias y recursos didácticos, evaluación, Carmen Merchán y Teresa Solé	123
Planificación	123
Estrategias y recursos didácticos	126
Evaluación	135
Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas	137
7. Didáctica de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos: planificación, estrategias y recursos didácticos, evaluación, Jesús Pichel	143
El modelo español	144
Condiciones materiales de la materia	145
Programación: manda la realidad	149
Metodología	151
Actividades	153
Evaluación	157
Actividad/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas	158
8. Didáctica de Historia y cultura de las religiones (planificación, estrategias y recursos didácticos, evaluación), Jesús Pichel	163
Condiciones materiales de la materia	165
Programación	170
Metodología	170
Actividades	171
Actividad/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas	172

INTRODUCCIÓN

Luis María Cifuentes, José María Gutiérrez

Coordinadores

La Filosofía, como disciplina curricular que ha de ser enseñada, se inserta dentro de la propia didáctica de la Filosofía, pues ésta no puede concebirse sin su capacidad de ser enseñada, ni se entiende la reflexión sobre la enseñanza de la Filosofía si se aleja de planteamientos estrictamente filosóficos. La reflexión sobre la enseñanza de la Filosofía encuentra su verdadero sentido sólo en tanto y en cuanto es una actividad filosófica. Así pues, didáctica y filosofía, como veremos en los capítulos de esta obra, se constituyen y complementan recíprocamente.

La estructura de este segundo volumen¹ abarca ocho capítulos, de los cuales los tres primeros son de carácter genérico y plantean cuestiones en torno a las relaciones entre filosofía y didáctica, la función docente del profesorado de Filosofía en la educación secundaria obligatoria (ESO) y la evaluación de las materias filosóficas. A partir de un determinado posicionamiento didáctico, los cinco capítulos siguientes plantean toda de una serie de metodologías, actividades, referencias bibliográficas, fuentes y recursos didácticos dirigidos a la enseñanza de dichas materias filosóficas.

En el primer capítulo se plantea la relación entre la filosofía y su didáctica, y la naturaleza de ésta. Establecer el *estatuto científico y disciplinar* de las didácticas ha sido y sigue siendo uno de los problemas más controvertidos en el seno de las ciencias que guardan relación con la educación y la enseñanza. Dicha cuestión, aun no siendo un problema específico de la Filosofía, es tal vez en esta materia donde ha adquirido una mayor relevancia y ha suscitado mayores controversias. El autor de este capítulo se posiciona abiertamente a favor del reconocimiento de la mutua constitución de la filosofía y su didáctica. Ello significa que la filosofía no puede concebirse sin su capacidad de ser enseñada, ni se entiende la reflexión sobre la enseñanza de la Filosofía si se aleja de las posiciones filosóficas.

A continuación, se expone la necesidad de la didáctica como forma de mediación del saber filosófico. Desde Platón hasta la modernidad, y desde Kant hasta Habermas, puede constatarse cómo los propios filósofos se han preocupado por la mediación de sus teorías. La filosofía, entendida como valor cultural, educativo y formativo, reclama su intervención en el proceso educativo. Las maneras de entender dicha relación entre la filosofía y la didáctica son múltiples; el autor se centra principalmente en tres modelos:

1. *Didáctica de la Filosofía* constituye el segundo volumen de la disciplina, que forma parte de la Colección Formación del Profesorado. Educación Secundaria. El primer volumen lo constituye *Filosofía. Componentes de formación disciplinar y el tercero, Filosofía. Investigación, innovación y Buenas prácticas.*

- El *epistémico*, modelo reproductivo que presenta la filosofía como fiel reflejo y expresión de la verdad y, por lo tanto, como tal ha de ser presentada y aprendida.
- El *formativo*, centrado en los intereses del alumnado, desplaza el contenido conceptual hacia el procedimental, y la didáctica es entendida en este caso como un proceso de ejercitación y aprendizaje del pensar.
- El *pragmático*, en el que se posiciona el autor (siguiendo a Marens, 1983), intenta superar la dicotomía anterior por medio de una relación constitutiva de filosofía y didáctica. El diálogo socrático sería un claro referente metodológico de esta didáctica constitutiva. Una filosofía viva que reclama una interlocución constante entre el profesorado y alumnado, y que no se aprende memorizando pautas de acción, sino ejercitando el juicio, el razonamiento y la deliberación.

En el segundo capítulo, se aborda el tema de la *función docente* y la enseñanza filosófica. Se parte de la idea de que el profesorado es el verdadero agente social, planificador y gestor del proceso de enseñanza-aprendizaje, y de ahí la necesidad de establecer cuál es su proceso de profesionalización y la cultura profesional que desarrolla. A partir de esta premisa, se analizan las características de la profesión docente y el desarrollo profesional docente: funciones, roles y competencias necesarias del profesorado de la ESO.

Tras la exposición de la función docente, se examina la naturaleza y la función de la Filosofía en la ESO, y se exponen algunos de los principales accesos o mediaciones que articulan la naturaleza de la Filosofía como asignatura en el bachillerato: la *mediación didáctica*, la *mediación metodológica*, la *mediación discursiva (docente y discente)*, la *mediación curricular* y la *mediación de las finalidades*. Por último, se insiste en la idea de que *enseñar para pensar* requiere hoy en día más nunca *pensar para enseñar* y en la necesidad de unos profesores de Filosofía bien formados que puedan desempeñar eficazmente de dicha labor.

El tercer capítulo expone, de modo genérico, el tema de la *evaluación en filosofía*: los procesos de aprendizaje y de enseñanza, las estrategias y las técnicas de evaluación. Se analiza el significado de la evaluación, las variables internas y externas y el grado de complejidad que dicho proceso comporta, y se concluye que los procedimientos de evaluación en Filosofía han de servirse de un amplio repertorio de pruebas para aplicar en función de lo que en cada momento determinado se quiera evaluar.

El autor de este capítulo apunta también la conveniencia de diferenciar si la evaluación se dirige a un curso de preiniciación, como es la materia de Educación ético-cívica; de iniciación a la filosofía, como Filosofía y ciudadanía del primer curso de bachillerato, o de finalización de la etapa, como ocurre con la Historia de filosofía en el segundo curso de bachillerato. Ello implica la concepción de la evaluación como un *proceso significativo y continuo de enseñar filosofía*, que se inicia a través del conocimiento de algunos temas, autores, textos y doctrinas, en los que se irá profundi-

zando a lo largo del bachillerato. Se señalan una serie de instrumentos y técnicas de evaluación cuantitativas y cualitativas, que pueden ser aplicadas en función de una planificación quincenal, mensual, trimestral o semestral. Finalmente, se comenta la evaluación de las competencias básicas y se critica el hecho de que la Ley Orgánica de Educación (LOE) no contemple la competencia *aprender a pensar*, básica para la formación filosófica del alumnado.

El capítulo cuarto versa sobre la enseñanza de la historia de la filosofía, cómo diseñar una secuencia de enseñanza-aprendizaje, qué estrategias y recursos didácticos pueden ser los más apropiados y cómo evaluar dicha materia. Para llevar a cabo este proceso, el autor expone los principios generales que inspira la metodología que se debe seguir y, a continuación, los diversos apartados y momentos que deberían comprender el diseño de una *secuencia de enseñanza-aprendizaje* de esta materia:

- *Antes*: postulados previos, análisis de contenidos y campo conceptual del alumnado y de las tareas que realizar.
- *Durante*: diseño en forma de diagrama de flujo, indicadores de calidad, organizadores previos, tareas, etc.
- *Después*: evaluación formativa y sumativa, para tratar de valorar hasta qué punto el alumnado ha alcanzado los objetivos propuestos.

En el quinto capítulo, se exponen toda serie de actividades dirigidas a la enseñanza-aprendizaje de la materia Filosofía y ciudadanía del primer curso de bachillerato. Para ello, la autora propone una reflexión seria y posibilista en torno a los contenidos de *filosofía*, por un lado, y de *ciudadanía*, por otro. Metodológicamente se apuesta por un aprendizaje significativo, en el cual la *mayéutica socrática* constituye el procedimiento fundamental. Se trata de convertir la clase de Filosofía en una especie de «laboratorio de ideas» que favorezca la comprensión y la participación del alumnado.

Para lograr este objetivo, se propone una amplia serie de actividades de enseñanza-aprendizaje que van desde los recursos clásicos –clase magistral, comentario de texto, libro de texto o dossier y lectura de una obra filosófica– hasta otros más concretos en función de los bloques temáticos de la materia. Así, por ejemplo, para el bloque 1, El saber filosófico, la autora propone una recopilación de textos e imágenes en torno a la pregunta inicial del curso: *¿Qué es la filosofía?* Una propuesta original es la «Cocina filosófica» y el respectivo «Concurso culinario-filosófico», por medio del cual el alumnado, de forma imaginativa y sugerente, elabora la idea de qué es la filosofía y los ingredientes conceptuales que la constituyen. Todos los recursos y las actividades propuestos se dirigen a potenciar la opinión personal y la capacidad reflexiva, crítica y argumentativa del alumnado.

En el capítulo sexto se presenta una propuesta didáctica para impartir la materia de Educación ético-cívica en el cuarto curso de la ESO, que incluye la planificación del curso, una posible

estructura y algunos materiales sobre películas elaborados para ser aplicados en el aula. El eje transversal, que según las autoras guía toda la propuesta didáctica, es *aprender a vivir y convivir*, es decir, el aprendizaje de valores y normas democráticas para el ejercicio activo de la ciudadanía. Para lograr este objetivo, resulta imprescindible la creación en el aula de un clima favorable de colaboración y empatía, que facilite tanto al alumnado como al profesorado la interrelación y el conocimiento mutuo.

La propuesta didáctica, muy en la línea del denominado «Método activo», intenta básicamente que el alumnado reflexione sobre los contenidos de cada uno de los bloques temáticos de la asignatura, sirviéndose principalmente de dos tipos de actividades y de recursos:

- La elaboración y la exposición de trabajos en equipo.
- El trabajo a partir de películas.

A modo de ejemplo, las autoras proponen trabajar tres películas de contenido ético-filosófico, una en cada trimestre: *Pensando en los demás*, *Una historia del Bronx* y *Diarios de la calle*. Por último, para evaluar la materia, se propone una evaluación continua que tenga en cuenta la participación activa y cooperativa, la realización de las actividades de clase, la presentación cuidada de los trabajos escritos y de las exposiciones, y la propia dinámica de autoevaluación y evaluación del alumnado.

El capítulo séptimo se centra en la didáctica de la materia Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Se analiza el origen y la inclusión paulatina y polémica de la materia por medio de sucesivas leyes educativas (Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y Ley Orgánica de Educación (LOE) en el currículo de la ESO. Se examina la ubicación y la carga lectiva de la materia, el currículo de mínimos, los objetivos y su contribución a la adquisición de las competencias básicas. Asimismo, se proponen las líneas generales de la programación, la metodología –inductiva, activa y participativa–, las actividades individuales y grupales y los criterios de evaluación de dicha materia.

Por último, el capítulo octavo desarrolla una propuesta para la enseñanza de la materia Historia y cultura de las religiones. En la introducción, el autor explica la situación de esta materia a partir de los acuerdos establecidos entre el Estado español y el Estado vaticano en el año 1979, que condicionan la enseñanza de la religión católica y sus alternativas en el sistema educativo. El modelo adoptado revela que se ha de incluir la enseñanza de la religión en la ESO, pero que no es obligatoria cursarla. El alumnado debe elegir en cada curso entre cursar *Enseñanza religiosa o Medidas de atención educativas*. Además, quienes elijan la Enseñanza religiosa deberán optar entre la Enseñanza confesional (católica, islámica, evangélica, etc.) y la Historia y cultura de las religiones.

Se analiza también la situación de la materia en las diferentes comunidades autónomas del Estado español, el currículo de mínimos según los diversos cursos de la ESO, los objetivos, la programación y la evaluación de la asignatura. Por último, el autor propone abordar los contenidos y las actividades de enseñanza-aprendizaje de la asignatura desde un enfoque *larco* que respete la pluralidad de opciones culturales y la necesidad de una metodología inductiva, activa y participativa, que tenga presente las situaciones reales y concretas del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARTENS, E. (1983). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Valencia: Universidad de Valencia.

Normativa legal

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* (04/10/1990), 238, 28.927-28.942. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado* (24/12/2002), 307, 45188-45220. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (04/05/2006), 106, 17.158-17.207. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.

1. LAS RELACIONES ENTRE FILOSOFÍA Y DIDÁCTICA

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- De la necesidad de la didáctica como forma de mediación del saber filosófico
- Especificidad de la didáctica filosófica y del pensamiento del profesorado
- Maneras de entender la relación entre la filosofía y la didáctica

Alberto Revenga

IES La Lluna. Badalona (Barcelona)

¿Qué relación establece la filosofía con la didáctica? ¿De qué naturaleza es esta relación? Podemos afirmar que desde la modernidad es una cuestión tan polémica como trabada. Y si bien algunos no ven problema alguno, y otros lo consideran de naturaleza retórica, nuestro modo de ver el asunto difiere de ambos posicionamientos. Creemos en la conveniencia de seguir pensando en la filosofía desde el convencimiento de que ésta no es sólo tradición, ni la didáctica es únicamente un instrumento o técnica (*techné*) para la mediación, sino también una teoría centrada en la reflexión sobre los presupuestos de la praxis filosófica. Dichos presupuestos necesitan ser revisados cuando tal praxis se enmarca en un contexto educativo, en contacto, interacción y diálogo con otros saberes, abriéndose a una intencionalidad que integra solicitudes personales, sociales, institucionales, culturales; en definitiva, políticas. En el entorno del aula, la didáctica de la Filosofía abre un espacio de *reflexión filosófica* sobre la educación y la aportación de la filosofía que no debemos clausurar, sino enriquecer permanentemente con la experiencia que produce su propia práctica y con la que encontramos en la filosofía y su historia de enseñanza-aprendizaje.

La dificultad de una adecuada *autocomprensión* de la propia disciplina facilita que se descuide la revisión de su proyección práctica y el conjunto de relaciones que concurren en ella. No obstante, esa revisión es una exigencia intrínseca de la filosofía, como actividad crítica, racionalizadora de los presupuestos que sostienen tanto el modelo educativo en el que se inscribe como de los que sustentan la propia praxis docente. Desde este parecer, es conveniente que los profesores

de Filosofía nos preguntemos por el trasfondo de nuestras prácticas: es decir, qué teorías, pensamientos, creencias y convicciones las fundamentan, las animan, las justifican, las dan de sentido. Clarificar el *sentido* de la enseñanza filosófica y construir su *puesta en escena* (didáctica) es una tarea filosófica que no debemos relegar ni postergar. No hay nada más alejado de lo filosófico que la práctica mecánica, que la recurrencia permanentemente, los automatismos y las inercias sólidamente instalados. Tales conductas objetualizan al docente, al tiempo que cosifican la actividad filosófica al ofrecerla constituida, cerrada a la posibilidad, alejada de su naturaleza creativa.

La pregunta por la relación entre filosofía y didáctica no debemos abstraerla del contexto educativo y la idea de *educación*. Lo que entendemos por *educación* y la *función de la filosofía* en el acto de educar en un momento histórico concreto resultan determinantes para pensar el sentido y la construcción de su praxis. Hay quien cree que no es necesario hacer consideraciones más allá de la propia disciplina, dado el carácter fragmentado del saber, y quien considera que la filosofía tiene un valor en sí misma al margen de los presupuestos que sostienen un proyecto o sistema educativo. También existe la opinión de que la institucionalización de la filosofía la desvirtúa, ya que la condiciona, limita y coacciona, al ponerla al servicio de intereses ajenos. Es decir, que la naturaleza libre de lo filosófico queda desdibujada y comprometida en las representaciones que su comprensión requiere en el ámbito escolar. Quizá por ello la reflexión didáctica no ha suscitado en nuestro país una preocupación proporcional a su importancia, ni ha gozado de dedicación y estudio en el ámbito universitario, ni ha generado debate suficiente entre el profesorado implicado. ¿Desinteresé? ¿Suficiencia? A nuestro juicio, la respuesta está relacionada con la tradición formativa universitaria del profesorado y las fuertes inercias pedagógicas instaladas en ésta, juntamente con las sólidas convicciones que los prácticos sostenemos respecto al sentido de la filosofía como episteme y una tendencia a la reproducción de las representaciones universitarias en nuestro propio contexto. De todo ello se deriva un cierto desapego reflexivo y crítico, una carencia de tradición investigadora que no ha facilitado intercambio, diálogo, ni estímulo, aun sabiendo que existe desde Sócrates un estrecho vínculo entre la filosofía y la enseñanza, hasta el punto de que ha sido considerada como una auténtica *paideia*:

Nuestro sistema educativo posee grandes defectos, quién lo duda; pero quizás uno de los más relevantes desde el punto de vista didáctico es el de no fomentar la investigación en esos temas. (...) Si pasamos a los institutos de bachillerato, cuyo profesorado procede de las facultades universitarias, nos encontramos con una situación mucho más dramática. La casi totalidad de los que imparten clases no han recibido ni en su vida de estudiantes ni después las más mínimas nociones de pedagogía, ni de didáctica, ni de psicología del aprendizaje. Lo poco que algunos saben es fruto de algún que otro precopiado cursillo. (Balbuena, 1984)

Sin embargo, esta ausencia de tradición y distanciamiento no ha impedido la generación de un cierto interés, o quizá necesidad, por justificar las propias prácticas a partir de determinados posicionamientos históricos. El *componente crítico* que acompaña a la filosofía desde

su origen, y que los profesores de filosofía siempre destacamos como un signo de identidad y distintivo profesional, nos invita a aplicármolo a nuestro propio quehacer. De ahí la convicción de un cierto distanciamiento de ese cotidiano ejercicio docente para interrogarlo con el fin de revisar el grado de coherencia que mantiene respecto a los propósitos de par-tida, liberándolo, si es el caso, de los automatismos que se instalan fácilmente con la rutina. Tejedor nos alienta a ir más allá del interés por el contenido disciplinar, a fin de que nos abramos a una crítica de la propia razón didáctica en su temporalidad, capaz de cuestionar:

(...) de dónde proceden nuestras ideas pedagógicas; por qué continuamos respaldándonos, a qué intereses sirven, qué relaciones de poder implican, cómo influyen en relación con los alumnos, qué concepción de la enseñanza presuponem, cuáles son nuestros fines educativos, qué métodos estamos empleando y cómo se justifica su utilización, qué es lo que realmente interesa a nuestros alumnos y qué es lo que deberíamos enseñarles, qué valores estamos transmitiendo... (Tejedor, 2004)

El valor de esta reflexión, al mismo tiempo teórica y práctica, reside precisamente en la explicitación o afloramiento de los supuestos y fundamentos que sostienen el conjunto de las decisiones que tomamos en el curso de nuestras prácticas cotidianas en la enseñanza de la filosofía.

Constituye un problema filosófico reflexionar sobre la propia acción y los presupuestos de ésta, pensar el sentido de la *dimensión institucionalizada* de la Filosofía más allá de una idea de filosofía en sí misma, deliberar sobre las formas de mediación o praxis filosófica coherentes no sólo con la dimensión histórica de la filosofía (es decir, con la tradición), sino también con los *objetivos institucionales* que la posibilitan, con determinadas ideas y presupuestos básicos del aprendizaje que ofrecen las ciencias de la educación. Y, como tal, este problema resulta difícil de eludir por un *doble motivo*:

- Por *coherencia* con la naturaleza crítica del quehacer filosófico. Sería inaceptable que esa naturaleza cuestionadora para todo lo que la envuelve se mostrase incapaz de cuestionar la racionalidad de su propio hacer.
- Porque la dimensión educativa a la que pertenece la Filosofía es *intrínsecamente problemática* por su temporalidad y el componente ideológico o político que la acompaña. La escuela no es ideológicamente neutra, sino un ámbito en el que las tensiones y las diferencias políticas conforman su sustrato.

En su dimensión educativa, la Filosofía nos muestra una consideración de la didáctica que excede a su significado instrumental de ayuda a la comprensión. Más allá del componente metodológico, incorpora una *dimensión teórica* (de estudio) que integra los siguientes planteamientos críticos respecto al sentido de la educación (sus fines):

- Propósitos del proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivos).
- Contenidos pertinentes.
- Orientaciones o criterios metodológicos para organizar situaciones de aprendizaje o representaciones educativas.

- Funciones y relaciones de los sujetos.
- Formas de valorar la actividad y la idoneidad del conjunto de las acciones.

Estos componentes ayudan a la clarificación del valor de la filosofía en el marco curricular en virtud de su contribución a la educación de los jóvenes. La didáctica facilita el contacto de la filosofía con la realidad social y el despliegue, en la acción formativa, de su potencial transformador, de este modo desmitificando hechos el manido discurso que la tacha de inútil, que no es sino un prejuicio interesado de la mentalidad cientifista.

De la necesidad de la didáctica como forma de mediación del saber filosófico

Ahora bien, en tanto que mediadora, ¿la didáctica es constructiva para la filosofía? ¿La desvirtúa, diluye o distrae? ¿El marco limitado de una disciplina y los intereses del sistema escolar constituyen el lugar apropiado para el ejercicio de la filosofía o del pensamiento libre? Algunos piensan que este contexto neutraliza la filosofía porque la somete a intereses ajenos, o la vulgariza al restringir su potencial creativo y totalizador. Pero, más allá del marco en el que se inscribe la filosofía y sus condicionantes en el ejercicio de ésta, hay unas cuestiones que están presentes, aunque no se dejan formular con facilidad:

- ¿La enseñanza de la Filosofía es de naturaleza filosófica?
- ¿Podemos considerarla una actividad filosófica o más bien una labor subsidiaria, servil?
- ¿Es el profesorado un simple ejecutor o ejerce la filosofía en el proceso de su enseñanza-aprendizaje?
- ¿Consideramos la clase como posibilidad de la recreación de la filosofía o simple muestrario de los productos filosóficos?

Estos interrogantes insisten en lo que consideramos un verdadero nudo en la comprensión de una didáctica específicamente filosófica. Existen distintos planteamientos que establecen una clara diferenciación entre el *pensamiento filosófico* y la *enseñanza de la Filosofía*, entendiendo esta última como una acción subsidiaria que puede ser postergada. ¿Qué argumentos presentarían los defensores de relegar la didáctica en beneficio de la Filosofía? A continuación, expondremos algunos de los argumentos que sostienen quienes defienden la *consideración superficial de la didáctica* (Martens, 1983).

No se puede aprender a enseñar

Para *ser enseñante* se han de tener aptitudes naturales, un *talento natural pedagógico*, una *habilidad innata*, unas propiedades determinadas del carácter. Entre estas habilidades debemos destacar la *habilidad comunicativa* y la *capacidad para estructurar los procesos de conocimiento y aprendizaje*. Ante este argumento, cabe preguntarse si es demostrable esa imposibilidad para

el aprendizaje de tales habilidades: es decir, si existe realmente ese condicionamiento natural que cierra al futuro profesor la posibilidad de una progresión perfecta. Aunque la naturaleza nos limita, no nos impide definitivamente la posibilidad de crecimiento. Existen habilidades innatas mejorables, pero también capacidades y habilidades aprendidas.

Si la aptitud pedagógica ha de ser natural, también lo tiene que ser la aptitud filosófica

Esta tampoco puede incorporarse mediante un proceso de aprendizaje. ¿Ser filósofo es una disposición natural del carácter? Así lo entiende Fichte:

Para ser filósofo –si el idealismo se acredita como la verdadera filosofía– se ha de nacer, ha de ser educado y educarse a sí mismo: pero no se puede ser filósofo mediante ningún arte humano. (Fichte, 1975)

Fichte defiende un concepto de *filosofía elitista*, que excede su carácter mundano en el sentido kantiano en beneficio de su dimensión superior, académica o de escuela: «La esencia de la filosofía consiste en esto: reducir a la unidad absoluta lo múltiple». Es evidente que al filosofar le corresponde una capacidad práctica, sin embargo, sustraer, de nuevo, esa capacidad al aprendizaje vuelve a ser discutible si entendemos la filosofía como expresión de la naturaleza humana racional, que nos define por encima de todo (como bien nos enseñó Aristóteles) y que es para todos, según medida. Desde la posición elitista, ni se aprende el oficio de enseñar filosofía ni se puede extender su aprendizaje. La filosofía sería un *privilegio de pocos y para pocos*. Además, quedaría fuera del espacio público, que es precisamente el de todos.

Para enseñar es suficiente el dominio teórico de la materia

Esta tesis sostiene que el conocimiento teórico de un saber garantiza por sí mismo un mejor y mayor aprendizaje. ¿Existe una relación intrínseca entre el saber teórico y la capacidad práctica? ¿Garantiza por sí sola el aprendizaje del alumno? Hoy en día, este argumento ha sido suficiente desmontado por las actuales teorías del aprendizaje y las tendencias modernas de la pedagogía. Estas sostienen, con buen criterio, que el buen profesor no es el que más sabe, sino el que logra un *aprendizaje más efectivo*. El dicho de «es un buen profesor porque sabe muchísimo» es un prejuicio hoy por hoy insostenible, aunque haya tenido cierto fundamento en el pasado y no haya sido suficientemente superado en el presente. Lo observamos, por ejemplo, en el ámbito universitario, donde la erudición sin más goza de una salud excelente. La erudición como moda y tendencia ha sido y continúa siendo un verdadero obstáculo para el ejercicio del pensamiento y su enseñanza.

Las exigencias didácticas pueden ser perjudiciales para la filosofía

Si tenemos en cuenta que en el aprendizaje de la Filosofía lo importante es la filosofía y no los intereses del alumnado, los requerimientos didácticos pueden condicionar de forma negativa a la filosofía.

Desde esa prioridad solamente serán necesarias dos condiciones:

- La competencia teórica del enseñante.
- El interés del alumnado.

Ambas harían prescindible la didáctica. Así también, podemos entender que las dos condiciones son necesarias, pero sería más discutible si son suficientes y por sí solas hacen superfluas las prácticas de la mediación como aprendizaje del filósofo del alumno o de la enseñanza del pensar como tarea del profesor. En nuestra opinión, la importancia de este punto requeriría una reflexión que excede los límites de este capítulo. Este argumento, que reduce la didáctica a un conjunto de recetas simplificadoras del aprendizaje del alumnado para ahorrarse el camino del esfuerzo es, o puede devenir, un auténtico peligro para la filosofía, puesto que la desmonta para facilitar su asimilación. Sin duda, este ejercicio de desmontaje puede acabar «descartainando» la filosofía, lo que resulta un verdadero drama si entendemos la clase como el aprendizaje de esa verdad que encierran los textos filosóficos, que no debemos poner en peligro al rebajar el andamiaje conceptual en que nos han sido entregados. A propósito del carácter perjudicial de la didáctica convertida en técnica externa de venta o en retórica vacía, Martens sitúa en el centro de esta polémica la controversia entre el Sócrates platónico y los sofistas. También menciona la crítica radical realizada por Adorno (junto a Honkheimer), quien expresa el peligro que supone priorizar los intereses de las personas o una excesiva pedagogización de la filosofía. Así, en su *Terminología filosófica*, Adorno afirmará:

Un pensamiento que glorifique la comprensividad de todas las cosas para todo el mundo en el sentido de un principio consecuente de adaptación conduce a la subalternidad. (Martens, 1983)

No es admisible, pues, una mediación que reduzca el pensamiento a conceptos simples a riesgo de comprometer su sentido. Indudablemente, esta tesis puede ser compartida o rechazada dependiendo del grado de simplificación; sin embargo, el profesorado sabe que la filosofía no se puede entregar al alumnado de secundaria en su nivel de formalización original, sino que exige una labor de traducción suficiente para ser abordada comprensivamente por éste. Pero de ningún modo debemos confundir traducción con vulgarización, ni facilitación con simplificación.

Estos argumentos expresan diferentes maneras de desentenderse de la didáctica. Todos ellos nos la presentan como una realidad exterior, ajena a la propia filosofía, que no la ayuda en nada, ni ésta lo necesita si se dan esas condiciones conaturales a su ejercicio. También ponen de manifiesto que lo importante en la enseñanza de la Filosofía es la propia filosofía, que lo demás es pura figuración, aunque sea ésta la que justifique su presencia en el ámbito educativo: «Lo importante es que mis alumnos sepan todo Platón». ¿Qué significa ese saber? ¿Cómo repercute en el alumnado? ¿De qué manera le afecta?

Otra manera de entender la naturaleza de la filosofía nos puede ofrecer un acercamiento distinto al entorno escolar y un sentido diferenciado de su finalidad y tratamiento, puesto que

la filosofía no se reduce a unos pocos. Entendida como valor cultural, educativo y formativo, la filosofía reclama su intervención en el proceso educativo:

Desde la Antigüedad se ha visto a la filosofía como una forma eminentemente de la pedagogía. Lo cual no quiere decir que toda la enseñanza sea filosófica, como a veces se pretende, sino más bien que todo filósofo es esencialmente pedagógico. (Salazar, 1967)

Desde Platón hasta la modernidad, observamos una preocupación constante donde los propios filósofos se han preocupado de la mediación de sus teorías. En su vertiente creativa, Kant muestra preocupación por la comprensión de sus propias ideas, corrigiendo, como él dice, el texto original mediante una traducción en busca de esa significatividad lógica y psicológica que nos plantea hoy en día la teoría constructivista del aprendizaje:

Por lo que se refiere a esta segunda edición, no he querido, como es justo, dejar pasar la ocasión sin corregir en lo posible las dificultades u oscuridades de donde puede haber surgido más de una mala interpretación que hombres penetrantes, quizá no sin culpa mía, han encontrado al juzgar este libro. En las proposiciones más (...) nada he encontrado que cambiar (...). Pero en la exposición aún hay mucho que hacer y he intentado en esta edición correcciones que han de poner remedio. (Kant, 1976)

Por su parte, Hume, dirigiéndose a los lectores poco habituados al pensamiento abstracto y que no han entendido su obra *Tratado sobre la naturaleza humana*, sostiene que éstos:

(...) aprenderán más prestamente una cadena de razonamientos que sea más simple y concisa, en que las proposiciones principales solamente estén conectadas entre sí, ilustradas por algunos ejemplos sencillos y confirmadas por un número escogido de los argumentos de mayor fuerza. (Hume, 2003)

Esta disposición no es exclusiva de estos filósofos. Está presente en la historia de la filosofía, y expresa el esfuerzo y el deseo consciente de facilitar el conocimiento del pensamiento al mayor número de personas, en una clara actitud didáctica preocupada por los destinatarios que aceptarían o rechazarán esos pensamientos en virtud de su comprensión inicial. Sin embargo, frente a la didáctica como clarificación, también hemos de admitir la existencia de una orientación criptica, cerrada, de la filosofía, a la que al parecer sólo se accede mediante un proceso de previa iniciación. Este modelo *filosófico religioso*, que aranca de Platón y que llega en algunos momentos al paroxismo, también está presente en el discurso universitario y por ello condiciona la visión de una filosofía de no pocos profesores, cuya exigencia frente al alumnado de bachillerato excede sus posibilidades, resumido en frases como: «Yo doy mucho nivel». Este posicionamiento olvida que la filosofía no busca la oscuridad ni la incompreensión, ni tampoco imponer ningún tipo de hegemonía intelectual, sino el aprendizaje de una mirada y un modo de pensarla con repercusiones prácticas. Esa mirada y su educación, esa construcción y clarificación del propio pensamiento, que sigue la lógica del pensar filosófica, y ese modo de hacer comprometido con los valores que están en la tradición filosófica requieren un aprendizaje o mediación didáctica tuteladas por el profesor.

Especificidad de la didáctica filosófica y del pensamiento del profesorado

Volvamos a la reiterada pregunta: ¿la filosofía es una forma de racionalidad propia o bien similar al resto de las disciplinas curriculares? ¿Podemos homologar su praxis al resto de las ciencias? De Kant a Habermas, se sostiene una racionalidad propia de la filosofía. Esta diferenciación ya está presente en el diálogo platónico del *Menón*, donde el filósofo manifiesta que las ciencias contienen un conocimiento de lo más demostrativo de las funciones y las estructuras de la realidad, y que este conocimiento es enseñable, es decir, admite a maestros y discípulos. El *Teeteto*, por su parte, nos sitúa ante la dificultad de clarificar la naturaleza diferente del saber filosófico. Más allá de la descalificación del valor del saber de uno mismo (relativismo del *homo mensural*), como explicita en su rechazo del saber como percepción y de ir más allá de su definición como opinión verdadera acompañada de una explicación, Platón reconoce la dificultad de fijar el significado del saber y la necesidad de seguir pensando:

Pues bien, Teeteto, si, después de esto, intentarás concebir y llegar a concebirlo, tus frutos serían mejores gracias al examen que acabamos de hacer, y si quedas estéril serás menos pesado y más utilizable para tus amigos, pues tendrás la sensación de no creer que sabes lo que ignoras. (Platón, 1988: 219c)

La misma dificultad nos plantea el *Menón* cuando Sócrates intenta demostrar si la virtud es enseñable mediante el establecimiento de una hipótesis de la que deduciremos una conclusión contrastable con los hechos. La conclusión de este diálogo es que ningún ateniense virtuoso ha sido capaz de enseñar la virtud a sus hijos (Platón, 1987, 86d-89e). Conviene, pues, establecer una diferenciación entre lo que es enseñable (se entiende de fuera adentro) y lo que requiere un planteamiento didáctico diferente. Platón así nos lo aconseja cuando, como en el *Teeteto*, prescinde de la *teoría de las formas* como saber constituido. Por lo tanto, si la filosofía no es un saber positivo, en el sentido de las ciencias, en principio tenemos que pensar en una mediación didáctica diferente.

Ahora bien, ¿cómo se perfila esta praxis diferenciada de la didáctica de la Filosofía? ¿Qué la define, legítima o determina? ¿Existe una praxis conatural a la naturaleza de lo filosófico? ¿Reclibe, por el contrario, una determinación desde las exigencias del contexto en el que se realiza? Si partimos de una consideración diferenciada de la filosofía respecto a los demás saberes, no llegamos a definir una praxis docente referencial. César Tejedor nos avisa de que:

(...) la didáctica de la filosofía plantea –de entrada– un problema único: no existe acuerdo acerca de lo que es la filosofía. (Tejedor, 1994)

Y esto es importante clarificarlo, porque del concepto de *filosofía* que defendamos no se derivará cualquier práctica, en virtud de la coherencia interna entre pensamiento y acción. Los *estilos docentes* se diferenciarán en función de dos motivos:

- La dificultad para establecer un consenso respecto a la definición de la filosofía.

Qué es filosofía constituye un problema metafilosófico que excluye la posibilidad de un consenso universal. (Tejedor, 2004)

Aunque no es una afirmación motivadora, podemos constatar esas diferencias en la auto-comprensión de la filosofía: como sabiduría práctica o ciencia, filosofía académica o mundana, como actividad/filosofar o saber/producto, como actividad constructiva o reconstructora, interpretativa o transformadora, etc.

- El *pensamiento práctico* del profesorado. Incluso compartiendo la misma visión de la filosofía, hay todo un conjunto de pensamientos y experiencias que conforman lo que Shavelson y Stern (1989), en sus investigaciones sobre los procesos de pensamiento de los profesores, llaman *pensamiento práctico* y que es determinante respecto a las decisiones que adopta el profesorado respecto a su praxis docente.

Aunque es posible, e incluso es popular, hablar sobre la conducta del profesor, es obvio que lo que hacen los profesores está dirigido en no poca medida por lo que piensan... En la medida que el comportamiento observado o pretendido es irreflexivo, no hace uso de los atributos más peculiares del profesor. Actuando así se torna mecánico, y bien podría hacerse con una máquina. (Shavelson y Stern, 1989)

De forma consciente y explícita, o en forma de prejuicio, este pensamiento regulador es irreflexivo. En filosofía encontramos un contrasentido en una práctica libre de reflexión sobre el objetivo que persigue y el fundamento que la sostiene. Otra cuestión diferente es la importancia que el profesor o la profesora otorgue a cada uno de los componentes de ese conglomerado de influjos: si establece una jerarquía de valor respecto a éstos, si todos ellos ocupan su pensamiento y se reflejan en las prácticas, o bien es restrictivo y solamente considera determinantes algunos de ellos. Sin duda es difícil precisar, porque este pensamiento práctico actúa como un todo a la hora de establecer juicios y valoraciones sobre la acción.

En consecuencia, las prácticas docentes en Filosofía son difícilmente reducibles a modelos estándares. Por ello intentaremos un acercamiento a esas prácticas desde la consideración de los influjos que más pesan en las decisiones y que han definido diferentes tipos de compromisos, orientadores o guías de los múltiples y variados modelos de la enseñanza de la filosofía.

Maneras de entender la relación entre la filosofía y la didáctica

Desde la institucionalización en la modernidad de la enseñanza de la Filosofía en la educación secundaria, se debate de forma insistente sobre dos posicionamientos o compromisos que constituyen el referente de la diversidad de modos de entender y organizar la enseñanza o el aprendizaje de esta materia en el aula. De ellos no se deducen modelos de intervención con una concreción rigurosa y pautada, pero sí formas de entender y representar la Filosofía en su dimensión escolar. A estos referentes ya clásicos añadiremos un tercero que no supone, a nues-

tro juicio, una síntesis de los dos anteriores, sino una manera diferenciada de entender tanto la filosofía como su didáctica y su relación intrínseca (cuadro 1). Las prácticas que se orientan a partir de estas dos posturas iniciales, o bien destacan la filosofía reduciendo la didáctica, o bien ponen el acento en la didáctica como aprendizaje del filósofo sobre la tradición filosófica. Esta cuestión ha cobrado tal importancia que de una manera u otra está presente en los siguientes capítulos de este libro, por lo que no entraremos en sus entresijos.

Nuestro punto de vista establece un marco conceptual, que intenta clarificar o racionalizar esas tendencias a partir de la estimación de cuatro *consideraciones* que, en nuestra opinión, otorgan legitimidad y fundamentación a una práctica educativa de la Filosofía:

- La *tradición cultural y académica* de la propia materia (su concepto, orientación, contenido, metodología, organización y dinámica de la clase, materiales, actividades, evaluación, etc.).
- Las *teorías de las ciencias de la educación* (principios psicopedagógicos).
- El *sistema educativo* del que forma parte (objetivos e intencionalidades educativas).
- Las *demandas y solicitudes sociales* del contexto de referencia inmediato, así como las necesidades, los intereses y las expectativas del alumnado.

Cuadro 1. Relaciones entre filosofía y didáctica

	REPRODUCTIVA MODELO EPISTÉMICO (ORIENTACIÓN SEMÁNTICA)	PROCEMENTAL MODELO FORMATIVO (ORIENTACIÓN SINÁCTICA)	CONSTITUTIVA MODELO PRAGMÁTICO (ORIENTACIÓN PRAGMÁTICA)
Concepción de la materia	Saber sustantivo, tradición de pensamiento de los grandes pensadores.	Aprendizaje del pensamiento y sus reglas.	Aprendizaje social del pensamiento. Crítica y transformadora.
Contenido	Tradicción filosófica. Preferentemente, historia de la filosofía.	Procesos de pensamiento.	Integrador (problemas, procedimientos, valores, actitudes).
Concepto de conocimiento	Acabado, separado de la experiencia del alumnado. Saber verdadero.	Procesal y problemático. Conocimiento ligado o cercano a la experiencia del alumnado.	Construcción histórica, sujeto a revisión, perfectible. Integrador y complejo.
Concepto de aprendizaje	Receptivo, pasivo, memorístico, motivación extrínseca.	Individual. Alumnado y profesor activos. Simulación de roles. Significativo.	Colectivo/individual. Compromiso social. Activo. Significativo y funcional.
Base psicopedagógica	Asociacionismo, conductismo, Verbalismo.	Construccionismo.	Construccionismo. Teorías contextuales o socioculturales.
Orientación metodológica	Magistral, deductiva, adoc-trinadora.	Inductiva-deductiva, intuitiva, crítica.	Dialogica, critica, pragmática.

Evaluación	Cuantitativa, estándar, devolucion mínima.	Valuación continua, cualitativa.	Cualitativa. Rendimiento no estándar. Pocos exámenes.
Interacción	Jerárquica, asimétrica, unidireccional, individual.	Dirigida, individual y de grupo.	Iguales, individual y grupal. Dentro y fuera.
Medios	Libro de texto. Textos clásicos seleccionados.	Libro de texto. Textos diversos. Audiovisuales.	Cuaderno de clase (portafolios). Textos diversos. Audiovisuales.

Relación reproductiva de la filosofía y la didáctica: modelo epistémico

La relación reproductiva entre la filosofía y la didáctica se constituye a partir de la consideración de la filosofía como *tradición de pensamiento*, cuyo valor intrínseco conviene su aprendizaje en condición previa y necesaria para el ejercicio del filósofo. La filosofía, como representación de un saber constituido y mediado por el profesor, conviene ese patrimonio cultural en el núcleo o la razón de ser de la clase de Filosofía. El filósofo, como actividad del pensar, queda postergado y condicionado a la posesión de ese patrimonio sin el cual ni la mejor cartografía garantizará el viajar con fundamento. Esta *autocomprensión sustantivista*, teórica de la filosofía, centrada en la enseñanza de las teorías de los grandes pensadores y que nos ofrece un verdadero repertorio de problemas, criterios y soluciones que aprender es una autocomprensión ensimismada. El alumnado y el profesorado son *instrumentalizados* en beneficio de ese despliegue de pensamientos, en tanto que ambos permanecen al margen de la representación, siendo únicamente su posibilidad de ser. De modo que la didáctica reducida al ejercicio de la repetición, intimidada por la sombra de los grandes pensadores, es una *didáctica alienada*.

Podemos pensar que esta naturaleza alienada de la didáctica encuentra su arraigo en la consideración idealista de la filosofía. De Platon a Hegel, pasando por el cristianismo, se constituye una idea de filosofía como reflejo y expresión de la verdad y que como tal ha de ser presentada y aprendida. En sus *Lecciones de filosofía*, Hegel sostiene lo siguiente:

La filosofía tiene que dejar de ser tendencia al saber para ser un electivo y pleno saber, para ser ciencia. Es decir, no crítica sino sistema; el sistema absoluto de la realidad de lo real, un sistema racional. (Hegel, 1977, p. 18)

En la carta enviada al conserjero I. Niehammer, Hegel presenta no sólo los contenidos de los tres cursos de Filosofía en los institutos alemanes, sino también el método adecuado para desarrollarlos. Son tres las cuestiones que plantea: en primer lugar, apunta directamente contra la pedagogía lúdica de corte rousseauniano y sus animadores Richter y Froebel, Herbart y Pestalozzi (Martínez Hernández, 2001):

la pretensión actual, especialmente de la pedagogía, es que no se debe instruir sobre el contenido de la filosofía, como si se pudiera aprender a filosofar sin contenido alguno. (Hegel, 1991, p. 139)

En segundo lugar, sostiene que la filosofía contiene los pensamientos racionales más elevados y que es necesario aprenderlos:

El razonar sistemáticamente tiene como consecuencia dejar la cabeza vacía de contenidos y pensamientos, la sensación de impotencia. (Hegel, 1991, p. 140)

En tercer lugar, afirma que la filosofía es un saber históricamente constituido y como tal ha de ser enseñado:

La filosofía debe ser enseñada y aprendida como cualquier otra ciencia (...). La representación propia y original de los jóvenes acerca de los temas esenciales es vacía (...) para opinión (...). El aprendizaje la sustituye por la verdad. (Hegel, 1991, pp. 140-141)

Así pues, se filosofía realmente una vez que se aprende el contenido de la filosofía.

La defensa de esta relación reproductiva entre la filosofía y la didáctica viene determinada por dos argumentos que son, como mínimo, discutibles:

- No se puede enseñar a filosofar al margen del aprendizaje de la tradición filosófica.
- Dicha tradición es el contenido curricular del que no podemos prescindir, a riesgo de convertir la clase de Filosofía en una tertulia de café, que trate sobre todo y nada a la vez. Indudablemente, pocos profesores defienden una didáctica alienada, como el aprendizaje memorístico y pasivo de un saber disciplinar, pero no deja de llamar la atención la facilidad con que el profesor tiende a esta práctica magistral. Esta tendencia proviene de la historia del propio aprendizaje. El profesor de Filosofía se formó en una tradición universitaria académica y, por lo tanto, en la creencia de que para enseñar únicamente era necesario el *dominio teórico de la materia y la referencia del discurso universitario*. Este referente ha definido nuestra propia identidad profesional, de manera que, al margen del discurso magistral en el que reproducimos ese contenido positivo, encontramos poca seguridad.

Sin embargo, este fundamento idealista ¿posibilita realmente una práctica filosófica auténtica? ¿La didáctica como espacio/tiempo del aprendizaje del pensamiento tiene sentido cuando los sujetos, profesor/alumno, quedan al margen de la acción, reducidos a meros transmisores/receptores de contenidos históricos que en ningún caso les comprometen? Difícilmente. Podríamos afirmar que los profesores venimos de esa tradición pedagógica y que, no obstante, pensamos. Ahora bien, ¿pensamos a pesar de todo o pensamos como resultado de ese aprendizaje de la tradición? ¿Podríamos pensar mejor mediante experiencias de aprendizaje diferentes? No olvidemos que nuestros alumnos y alumnas posiblemente no se dedicarán a la filosofía y que la clase de Filosofía puede ser una de las pocas oportunidades de que dispondrán para poder participar en una experiencia de pensamiento que deseamos que trascienda a la inercia cotidiana. La didáctica reproductiva ha generado un *deseñecto social* a la filosofía cuyos efectos son fácilmente visibles.

Relación procedimental de la filosofía y la didáctica: modelo formativo

En consonancia con los procesos de innovación y cambio en el ámbito educativo generados al final de la década de 1970, fruto de las aportaciones de las nuevas teorías pedagógicas, la influencia de la psicología cognitiva y el pensamiento filosófico postilustrado, se produce un giro en la manera de entender la didáctica de la Filosofía, un verdadero cambio en la manera de concebir el sentido y los fines de la práctica. Se habla de una *clase activa*, centrada en el alumnado y en sus intereses, que *desplaza* de esa manera el *contenido conceptual frente al procedimental*. Esta nueva sensibilidad apuesta por una idea de la *didáctica* como «proceso», entendido como «ejercitación y aprendizaje del pensar». Lo importante ya no será el conocimiento de la tradición, las teorías de los grandes pensadores, ni siquiera el producto del ejercicio práctico del pensar en la comunidad de pensadores constituida en la clase. Lo fundamental es concederle la palabra al alumnado, elevarlo a la categoría de sujeto de la relación pedagógica y reconocerle su capacidad de pensar por sí mismo y la necesidad de su aprendizaje. Ahora los objetivos ya no serán la información, sino una actitud y una actividad reflexivas.

La autocomprensión de la filosofía que acompaña este giro formalista y antropológico es precisamente su consideración como actividad cuyo propósito es la ilustración del sujeto. *Atreverse a saber* significa salir de la ignorancia y, en consecuencia, de la dependencia del otro que piensa en mi lugar. La ilustración es libertad, autonomía, criterio, liberación. Estos propósitos de la modernidad los descubrimos precisamente cuando el pensamiento deconstructivo derriba la autoridad de los sistemas filosóficos. La razón es el tradicionalismo que ha caracterizado la enseñanza secundaria, y la filosofía en particular, en su consideración del modelo educativo como sistema de saberes en donde ella representaba, como nos dijo Mongin (1985), esa voluntad de sistematización.

En Kant podemos encontrar los fundamentos de este giro cognitivista y la insuficiencia de la enseñanza de las supuestas verdades como fin de la didáctica. Si sólo aprendemos a glosar o repetir los razonamientos de Platón u otros autores, habremos aprendido «historias». En la doctrina trascendental del método, Kant se pronuncia de manera clara frente al posicionamiento hegeliano de una didáctica transmisiva y servil, según la cual:

(...) la filosofía debe ser enseñada y aprendida en la misma medida en que lo es cualquier otra ciencia. (Hegel, 1991, p. 139)

No se pueden aprender de forma subjetivamente racional verdades filosóficas de la misma manera que se pueden aprender verdades científicas; por lo tanto, la didáctica debe centrarse en (...) *ejercitar el talento de la razón en la observancia de sus principios generales.* (Kant, 1973)

El núcleo formativo de la disciplina, su verdadero impulso pedagógico, consistirá en la *ejercitación práctica* y el aprendizaje en la formación de *hábitos de pensamiento*. Esta idea se asocia a la adquisición de herramientas metodológicas, al cultivo de habilidades cognitivas.

a la lógica, a la teoría de la argumentación en tanto que aprendizaje y dominio por parte del alumnado de técnicas, estrategias y formas de trabajo conceptual. Esta debería ser la finalidad específica de la filosofía frente a los saberes positivos.

Esta orientación que establece una nueva relación de la filosofía con el lenguaje permite liberarla de su ubicación tradicional al final del bachillerato y de su contenido histórico, y abre un nuevo debate sobre su propósito dentro del currículo, su contenido, la organización de su práctica y su relación con el resto de las materias. Prácticamente, la totalidad del profesorado defiende la idea de filosofía que va unida a esta orientación; sin embargo, son pocas las experiencias consecuentes con sus principios. Voces discrepantes denuncian su excesiva dependencia de la psicología, su vacuidad sustantiva y pérdida de identidad. En esta línea, podemos destacar algunas experiencias tempranas o modelos prácticos suficientemente conocidos, como el *Método activo: una propuesta filosófica* de Orio de Miguel y Domínguez Reboiras (1985), y la sugerente propuesta de Izuzquiza (1982), *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. También cabe en esta orientación el potente programa «Filosofía para niños».¹

Relación constitutiva de la filosofía y la didáctica: modelo pragmático

¿Existe realmente escisión entre ambos posicionamientos didácticos? Más que escisión, deberíamos hablar de *contradicción*. Nos definimos en términos kantianos y actuamos en la línea hegeliana. ¿Qué hacer: una síntesis dialéctica o más bien una reelaboración crítica del problema? La síntesis dialéctica es, al parecer, la opción más aceptada: fin de trayecto. Pero ¿se cierra realmente la cuestión aplicando la lógica a la tradición? ¿Acaso no estaríamos convirtiéndolo en un saber positivo? Por otro lado, ¿se puede enseñar/aprender filosofía al margen de la tradición? Creemos que esto no es posible, porque es precisamente en esa tradición donde encontramos la forma de tratar los problemas, los instrumentos conceptuales, los modelos de pensamiento, es decir, lo que define un comportamiento y una actitud filosóficos.

A partir de su estudio de la obra de Platón, Martens (1983) descubre una nueva relación entre filosofía y didáctica que ya no se pliega ni a los intereses objetivos (tradición) ni a los subjetivos (alumnado), sino que trata de *integrar* en un mismo proceso didáctico tensional los procesos, las personas, los contenidos, la actualidad y la historia, y las instituciones. Una relación que define como *constitutiva*, y cuyo fundamento reside en la autocomprensión de la filosofía como proceso de ilustración que busca la autonomía y la liberación de las dependencias (heteronomía). Su rasgo distintivo principal es el *método racionalista*, el ajuste de cuentas socrático. Dicho método se pregunta por los principios y los fundamentos de nuestro actuar, del existir y del conocer, y se sirve predominantemente de un lenguaje argumentativo conceptual. La didáctica constitutiva como proceso de enseñanza-aprendizaje del filosofía se fundamenta en tres razones principales:

1. Con un tratamiento específico en el capítulo 3 («El proyecto educativo «Filosofía para niños»») del volumen *Filosofía: Investigación, Innovación y Nueva Prácticas* (Cifuentes y Cuñeñez, 2010).

- El carácter argumentativo/conceptual de la filosofía, que, frente al positivismo y el dogmatismo, no parte de visiones sólidamente asentadas, sino que trata de someter a examen crítico estas convicciones, visiones, conceptos, a fin de conseguir mejorar el conocimiento y sin darlo nunca por concluido. Este conocimiento mejorado no descansa en la persuasión, sino en el convencimiento mutuo, en el aprendizaje comprensivo.

- El carácter constitutivo de la didáctica no sólo afecta a los argumentos y la actividad que los genera. También influye en los sujetos que intervienen en el proceso de la argumentación, sus acciones, motivaciones, intereses, creencias. La experiencia del aula es un factor importante en la constitución de la subjetividad del alumnado y del profesorado. En esta línea, en su estudio sobre la educación en Foucault, Larrosa sostiene que:

(...) una de las inercias más fuertemente encastillada en el campo pedagógico es la ocultación de la pedagogía como una operación constitutiva, en rigor productiva de personas, y en la creencia arraigada de que las prácticas educativas son meras mediadoras. (...) Esas inercias, en definitiva, en las que el papel productivo de la pedagogía en la fabricación activa de los individuos queda sistemáticamente elidido. (Larrosa, 1995)

- El concepto histórico de la verdad filosófica es otro importante fundamento para la relación constitutiva. Kuhn establece una visión de la ciencia en la que destaca el carácter histórico de los objetos de conocimiento. No hay una ciencia definitiva, sino procesos concretos de resolución de problemas dados a una determinada comunidad científica. La didáctica es filosófica cuando denuncia cualquier imposición de un saber como definitivamente verdadero. La fisura de esa certeza es la misión histórica de la filosofía, cuyo olvido facilita la emergencia del dogmatismo.

Estas razones tienen repercusiones didácticas en relación con los contenidos, los fines y los métodos. La didáctica constitutiva establece un nuevo concepto de saber, una idea abierta de verdad que encuentra en la argumentación dialéctica, frente a la retórica, el camino adecuado de búsqueda y acercamiento, y que invita a la colaboración conjunta de todos sin exclusiones. Sócrates constituye el referente metodológico de referencia. Como señala Platón en el *Protágoras*, frente a la habilidad retórica, Sócrates apuesta por la *búsqueda dialógica de la verdad*. Su pretensión no era sustituir una inseguridad por una nueva seguridad, una creencia por una verdad, sino el esfuerzo en común por buscar una solución a cualquier problema por medio de la búsqueda conjunta de los argumentos más razonables, y disponiéndolos con sentido. A partir de Sócrates, el diálogo es el referente metodológico de una didáctica constitutiva. Una filosofía viva requiere una interlocución constante, que se aprende con la ejercitación del juicio, del razonamiento, de la deliberación, y no con la memorización de pautas de acción. Un largo aprendizaje que no podemos limitar a un curso de Filosofía, sino articularlo al aprendizaje y el desarrollo del lenguaje en la educación primaria y secundaria. La didáctica constitutiva ha de preparar y complementar el momento de la interlocución con diferentes tipos de actividades individuales y grupales, que faciliten el progresivo aprendizaje de los procedimientos concep-

tuales específicos de la filosofía. Ahora bien, una puesta en escena diferente de la filosofía exige un replanteamiento de las funciones de los sujetos implicados. A la actividad del alumnado, como condición necesaria de su aprendizaje, le corresponde un replanteamiento de la intervención del profesorado y de sus funciones:

Con excesiva frecuencia el profesor, para satisfacer las expectativas de su conciencia, cree ante todo en el deber de decir muchas cosas de las que a toda costa debe desembarazarse; en lugar de asegurarse de que el verdadero espíritu de la materia que imparte se instale de forma definitiva en el espíritu de sus alumnos. (Brenifier, 2005)

El silencio del profesor o profesora abre precisamente la posibilidad de la construcción del propio pensar del alumnado. Promover el saber, potenciar la curiosidad, crear estímulos hacia la tarea, enseñar a aprender, crear responsabilidad, escuchar y estimular la participación, crear atmósferas facilitadoras de la participación, la acción colaborativa y el aprendizaje compartido, orientar las tareas, desatascarlas, ofrecer estrategias didácticas, crear situaciones de aprendizaje, proponer actividades, ofrecer recursos, etc.² son acciones ligadas a una *metodología constitutiva* en tanto que favorecedoras del propio pensar del alumno. La naturaleza creativa de esta metodología activa y colaborativa pone de relieve que la justificación racional de los propios presupuestos es la señal de identidad que debe acompañarla.

Quizá las cuestiones más polémicas sean las relativas al contenido de esa actividad o actividades:

- ¿De qué hablar en clase de Filosofía?
- ¿Cómo define una didáctica constitutiva el contenido de sus actividades, descartado el aprendizaje de su legado y el propio entrenamiento procedimental?
- ¿Puede concretar ese contenido fuera de sí, de modo interdisciplinar, como reflexión epistemológica sobre saberes de otras disciplinas?

De forma parcial encontramos la filosofía ejerciendo de propedéutica de otros saberes en nuestro bachillerato. Sin embargo, esta implicación es problemática, dado que la revisión crítica de los métodos, los contenidos, los fundamentos y los fines de las ciencias pertenece y es reivindicada por ellas mismas. Martens sostiene que el contenido ya está indicado en la propia historia de la filosofía, entendida como historia de los problemas y su aprendizaje. Son los *problemas concretos de nuestra época* los que deben conformar el contenido de la clase. ¿Cualquier problema? ¿Hay criterios? Al profesorado le corresponde la tarea de promover y elaborar con el alumnado los temas más importantes. Es el profesor o la profesora

.....

2. Respecto a las actividades de aprendizaje que simulan operaciones conceptuales básicas y complejas, véase Luzuquiza (1982, pp. 135-204), ya que esta obra ofrece una interesante selección de ejercicios y experimentos con repitales que pueden servir de referencia. En A.A.VV. (1999) se incluye una tipología sugerente de actividades de carácter general para preparar la clase de filosofía.

el que determina la naturaleza filosófica de un problema, justifica su validez y decide su tratamiento. Para ello se apoya en la coherencia con la lógica de la materia y también en las aportaciones de las ciencias de la educación respecto a la funcionalidad, la significación, el interés de las propuestas, etc. para el alumnado. Pero el alumnado está presente, interviene, propone, delibera y decide dentro de la idoneidad de las diferentes propuestas.

Finalmente, la didáctica constitutiva tiene una finalidad práctica que también está en la tradición filosófica como la historia del aprendizaje. Las escuelas filosóficas antiguas no enseñaban un contenido, sino a procurar la *sofía*, entendida como ideal de vida. Poseer una actitud o espíritu filosófico consiste en el dominio de las estructuras lógicas de la razón, pero también en un modo de vida cristalizado en el tiempo, que combina autorreflexión, comportamiento analítico, ponderación valorativa, inconformismo ante los fenómenos, capacidad de diálogo, compromiso con los valores, conducta crítica y acción transformadora, coherencia, etc. Lamentablemente, el dominio del *idealismo* ha desplazado históricamente esta finalidad práctica. No obstante, desde la década de 1970, el interés formativo del alumnado le está ganando terreno a la orientación teórica. Los objetivos del actual sistema educativo demandan a la filosofía que trabaje la formación de un sujeto/alumno en valores y actitudes. Prueba de ello es la insistente presencia de la ciudadanía y la ética en el currículo.

La autodeterminación del sujeto como ideal filosófico comporta una madurez que requiere las siguientes *aptitudes*:

- Orden en el pensamiento (formación del juicio, razonamiento, deliberación).
- Competencia lingüística (capacidad de argumentación y deliberación, acción comunicativa y diálogo intersubjetivo).
- Respeto de los valores culturales propios y ajenos desde una actitud intercultural.
- Compromiso social y aceptación de los códigos normativos.
- Conciencia moral y defensa de los derechos humanos.

En esta línea, han ido apareciendo en las últimas décadas diferentes programas de *filosofía práctica*. Observamos, preferentemente, tres *orientaciones* que, aunque convergen en la consideración constitutiva de la didáctica como fondo, presentan variaciones formales, metodológicas y contextuales:

- La *orientación anglosajona*, donde destaca la emblemática figura de Lipman y su proyecto «Filosofía para niños» de pensamiento crítico para alumnos de educación primaria y secundaria. Hoy en día se aplica en más de cuarenta países e inspira movimientos metodológicamente más abiertos, como «Filosofía con niños». En España, el proyecto Lipman está muy extendido.
- La *orientación francesa* de «Nuevas prácticas filosóficas», surgidas en torno al movimiento de los *cafés filosóficos* a partir de la iniciativa de Marc Sautet, y también

los « Talleres de filosofía ». Aplicadas a ámbitos extraescolares, estas iniciativas animan la creación de formas diferentes de hacer filosofía en el contexto escolar y aglutinan a un importante número de filósofos y educadores, entre los que destacan Tozzi, Brenifier, Chazerans, Pettier, Levine, Delsol, Orfay, etc.

- La *orientación alemana*, donde destaca la orientación dialógico-pragmática de la didáctica filosófica de Martens. Para este filósofo, la clase de Filosofía es un ejercicio del pensamiento abierto que toma la tradición filosófica como referencia y se arraiga en la sociedad actual con sus múltiples intereses y conflictos morales, sociales, políticos, así como retos. Un método que integra de forma tensional momentos racionales y afectivo-morales.

Más allá de estos enfoques que conforman líneas definidas de entender y practicar la filosofía, y que son ampliamente difundidas, hemos de considerar que existen otras prácticas individuales que, sin ligarse a ninguna de estas tendencias, trabajan de manera más ecléctica esa relación constitutiva de la didáctica filosófica. Seguramente, la nueva realidad nos está planteando nuevos problemas y situaciones pedagógicas que no debemos afrontar con criterios y respuestas que ya no se ajustan a las urgencias y las necesidades del momento que vivimos. De ahí la oportunidad y conveniencia de *ese seguir pensando socrático*.

ACTIVIDADES

1. *Analiza el texto de Kant y reflexiona sobre las cuestiones que se presentan a continuación:*

«Un conocimiento dado originariamente cualquiera que sea el origen es, por lo tanto, histórico en aquel que lo posee, puesto que él no sabe nada, sino que le fue dado de otra parte, que lo aprendió por la experiencia inmediata, o por la narración de alguno, o quizás por medio de la instrucción (de los conocimientos generales). (...) Aquel que ha aprendido especialmente un sistema filosófico, el sistema de Wolff, por ejemplo, tiene en su cerebro todos los principios, las definiciones y las demostraciones (...), no obstante no tiene más que un conocimiento histórico completo de la filosofía de Wolff y no sabe ni juzga más que a través de lo que le ha sido dado.» (Kant, 1976, p. 3611)

- ¿Entiende Kant que la filosofía es la colección o el balance histórico de los distintos esfuerzos intelectuales?
- Sí, por el contrario, estos esfuerzos históricos son parte de la filosofía. ¿qué sentido y función han de tener en la clase de Filosofía?
- ¿Qué consecuencias didácticas pueden derivarse del concepto kantiano de filosofía?

En un debate en grupo, pon en común tu opinión con el resto de los miembros y confrontala con los diferentes posicionamientos:

Para resolver la actividad, consulta a los textos siguientes:

- KANT, I. (1973). Metodología trascendental. En *Crítica de la razón pura*. Sección tercera, tomo II (p. 401). Buenos Aires: Losada. Traducción de J.R. Armengol.
- — (1976). *Prólogo a la segunda edición de 1787*. En *Crítica de la razón pura* (p. 22). México: Porrúa.

2. *Analiza el texto y reflexiona sobre las cuestiones que se presentan a continuación:*

«Los instrumentos conceptuales, las técnicas, las perspectivas, etc. del tratamiento crítico de la experiencia cotidiana han sido formados de modo coherente (aunque, evidentemente, criticable) a lo largo de la tradición filosófica. Intentar que el alumno forme parte, aunque sea de modo elemental, pero serio y riguroso, de esta tradición y de la comunidad que la sustenta equivale a afirmar que el alumno procesará su propia experiencia cotidiana asumiendo el trabajo de la comunidad filosófica, simulando su comportamiento, observando su propia experiencia y traduciendo los problemas técnicos que se plantea la comunidad filosófica.» (Izuzquiza, 1997, p. 82)

- ¿Estás de acuerdo con la tesis de Izuzquiza, que plantea la clase de Filosofía como un laboratorio conceptual, en donde un sujeto colectivo trabaja centrado en la creación de un discurso filosófico?
- ¿La didáctica ha de centrarse en la simulación de la actividad gnoseológica de los filósofos?
- ¿Estás de acuerdo con que la problematización de la realidad, la imitación del trabajo conceptual de los filósofos y la traducción de su pensamiento a la capacidad cognitiva del alumnado son los ejes centrales de una didáctica específica?

FUENTES Y RECURSOS

Libros y revistas

AA.VV. (1999a). *Enseñar filosofía hoy*. Madrid: Santillana.

Esta publicación recoge el pensamiento y las propuestas prácticas de los profesores José Cantillo, María Begoña Domené, Amparo Muñoz, Francisca Navarro, Saturnino Encinas y Ángel Salazar sobre aspectos básicos de la didáctica: el enfoque de la materia, los protagonistas (alumnado/profesorado), los recursos metodológicos, la evaluación, etc.

AA.VV. (1999b). La enseñanza de la filosofía hoy. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, VI, 20, abril-mayo-junio.

Monográfico sobre la situación de la filosofía en la educación secundaria y diferentes retos y enfoques. Colaboran: I.M. Cifuentes, A. Revenga, L. Pibernat, I. Izuzquiza, J. M. Gutiérrez, I. de Puig y M. Coll.

ADORNO, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.

Diferentes reflexiones sobre la educación, escritas entre 1963 y 1970, en las que Adorno pone de relieve que no pocas veces la formación puede desembocar en barbarie y dominación. Destacamos: «La filosofía y los profesores», «Educación después de Auschwitz», «Educación para la superación de la barbarie» y «Educación para la emancipación».

ARNAIZ, G. (2007). Evolución de los talleres filosóficos: de la filosofía para niños a las nuevas prácticas filosóficas. *Filoeeduc*. Consultado (18/05/2010) en: <www.filoeeduc.org/chilidphi10n5/CabrielArnaiz.pdf>.

Artículo que recoge los diferentes momentos y las propuestas más significativas del enfoque dialógico-práctico de la filosofía desde sus orígenes, con L. Nelson y M. Lipman y la filosofía para niños, hasta las nuevas prácticas francesas dentro y fuera del aula.

ARROYO, J. y BOLLIVAR, A. (1996). Orientaciones bibliográficas sobre la enseñanza de la Filosofía en secundaria. *Paideia*, 34, 109-132.

Interesante selección de libros, artículos, ensayos, reflexiones sobre la educación filosófica y las prácticas de la Filosofía en el aula.

BRENIFFER, O. (2005). *El diálogo en clase*. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Idea. Colección Praxis.

Su prologuista y traductor, G. Arnaiz, afirma que esta obra condensa toda la filosofía que Breniffer ha decanado durante una década practicando la filosofía con grupos de niños, adolescentes y adultos. El texto incorpora una parte teórica sobre el diálogo como actividad central de la clase de Filosofía, donde plantea los fundamentos teóricos de sus propuestas, y una segunda parte práctica acerca de cómo animar un debate en clase (el arte de preguntarse mutuamente; aprendemos a leer un texto; preguntémosle a quien pregunta; cuéntanos una historia, y la corrección mutua). Es un libro innovador, lleno sugerencias y orientaciones.

BRENIFFER, O. y otros (2002). *L'Etat et la société*. Saint-Germain-du-Puy: Nathan/VUEF. [Traducción en español: *El Estado y la sociedad*, Laberinto (Aprendiendo a Filosofar, 6), 2006]. Es un texto de iniciación filosófica que forma parte de la colección El Aprendiz de Filósofo, con contenidos diferentes y una misma estructura: un diálogo mayéutico entre un joven (Victor) y una filósofa (Elvira). Este diálogo es un instrumento ideal para entrenarse en filosofía al mismo tiempo que el protagonista. En este caso, los interrogantes giran en torno a la sociedad y el Estado.

CARR, W. y KENNIS, S. (1989). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca. El lema central del libro es la investigación educativa. Recoge diferentes enfoques históricos, el planteamiento naturalista, el interpretativo, etc., y destaca la necesidad de una aproximación entre la teoría y la práctica. Su propuesta se fundamenta en una ciencia educativa crítica y una práctica educativa desarrollada desde la investigación de la acción.

GIMENO, P. (1995). *Teoría crítica de la educación*. Madrid: UNED.

Esta obra constituye una alternativa educativa para una sociedad en crisis. La autora reconstruye los fundamentos de una teoría crítica de la educación. Para ello, realiza un análisis histórico de los presupuestos de la teoría crítica de la sociedad, para posteriormente relacionar la teoría crítica con la institución escolar y proponer un enfoque educativo crítico como alternativa a la situación actual, con el propósito de lograr formas de vida social más racionales (en el sentido ilustrado del término).

LIPMAN, M., SHARP, A.M. y OSCANYAN, F.O. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Este libro recoge la propuesta teórica del proyecto «Filosofía para niños», que tiene un tratamiento específico en este texto.

MARTENS, E. (1993). *¿Qué significa felicidad?* Valencia: Universidad de Valencia. Servicio de Publicaciones.

Propuesta práctica del pensamiento de Martens. Recoge el enfoque o la programación de un curso de Filosofía desde una orientación constitutiva de la didáctica filosófica. Este texto se presenta como una oferta reflexiva y dialógica, con un planteamiento inicial y una selección de textos ordenados en diferentes apartados: distintas interpretaciones de la felicidad, felicidad individual y social, felicidad auténtica y supuesta, posibilidades de felicidad. Añade un conjunto de actividades y una información bibliográfica.

NOVAK, J. y GOWIN, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

Este clásico de la metacognición es un buen instrumento para revisar el concepto de aprendizaje significativo y aporta interesantes propuestas para la elaboración de esquemas o mapas conceptuales, técnicas para la comprensión y la producción del conocimiento, y estrategias para la planificación de la actividad y su evaluación.

OBIOLS, G. y RABOSSI, E. (coords.) (2000). *La enseñanza de la filosofía en debate*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Interesante colección de reflexiones de diferentes profesores y educadores respecto a la clase de Filosofía y su enseñanza. El eje central de todas ellas es el examen de las nuevas tendencias didácticas, indagando de forma cuidadosa en los fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos que las sostienen.

PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grad. Frente al concepto de oficio, esta obra defiende el carácter profesional de la actividad docente. Destacan las competencias que deben acompañar a esa profesionalidad, que entiende como capacidad de gestionar el desajuste entre el trabajo prescrito y el trabajo real. Para avanzar hacia esa profesionalidad, propone un modelo de enseñanza que sea practicante reflexivo.

REVENGA, A. (1997). *Filosofía y didáctica: una relación intrínsecamente constitutiva*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.

Este trabajo doctoral aborda, en primer lugar, una reflexión crítica sobre la relación entre filosofía y didáctica en su dimensión teórica y práctica. En segundo lugar, realiza un estudio de caso: la observación, el análisis y la valoración de la práctica de un profesor de educación secundaria en el programa «Lisa: investigación ética», que forma parte del proyecto de Lipman «Filosofía para niños».

REVENGA, A. (2005). Pensar la filosofía desde su mediación didáctica. *Diálogo Filosófico*, 61, 83-112.

Este artículo es un claro posicionamiento a favor de una práctica de la filosofía como tarea constitutiva de la subjetividad. Justifica los supuestos de una actividad analítica, dialógica y crítica, como elementos integrantes básicos de la clase de Filosofía.

RUSS, J. (2001). *Los métodos de la filosofía*. Madrid: Síntesis.

Obra pensada y dirigida al alumnado de bachillerato. Este texto ofrece pautas y orientaciones metodológicas para la elaboración de comentarios de texto, así como la realización de la disertación filosófica.

SARBACH, A. (2005). *¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Estudio de las relaciones discursivas que se establecen en la clase de Filosofía, concretamente en primero de bachillerato, siguiendo una metodología cualitativa. El autor recoge en un diario sus observaciones particulares, al mismo tiempo que realiza entrevistas a siete profesores y a un grupo de alumnos. La investigación concluye con una propuesta didáctica centrada en la investigación-acción.

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

Este texto combina la reflexión con la propuesta práctica. Comienza cuestionándose el sentido problemático de la filosofía para después plantearnos el significado de su enseñanza en los adolescentes, y así nos ofrece un recorrido por los diferentes momentos y componentes del currículo: la programación, la metodología, la evaluación, las actividades.

TOZZI, M. (1999). *Penser par soi-même: initiation à la philosophie*. Lyon: Eyo. Chronique sociale.

El objetivo de esta obra es ofrecerse como una herramienta de trabajo para todos aquellos que deseen aprender a pensar por sí mismos. El contenido gira en torno al sentido y el valor de la existencia, los problemas que se presentan en la vida personal y profesional, los compromisos a los que se enfrentan los individuos y los colectivos, etc. Cada capítulo cursa sobre un tema, por ejemplo: ¿cuáles son mis opiniones? ¿De dónde vienen? De este modo, plantea un amplio conjunto de interrogantes, cuyo objetivo es el autoconocimiento y su correcta orientación.

Sitios web

Grup Embolic.

www.grupembolic.com/gruppub.htm

Grupo de profesores de la comunidad valenciana consolidado desde el año 1985 en torno a Anacleto Ferrer, Xavier García Rafi, Bernardo Lema y Cándido Polo, Luis García Trapello y Vicent Baggetto. En su página web encontramos una relación de los diferentes trabajos filosóficos que han desarrollado.

Otras fuentes y recursos

Tradicionalmente, los recursos de la clase de Filosofía se han centrado en el *manual* como fuente de información conceptual, y los textos que le acompañaban eran propuestos por el profesor como recurso a la comprensión y profundización. Sin embargo, la naturaleza del alumnado y los objetivos de la materia hoy en día son bien diferentes. Una clase de Filosofía no pensada para la repetición de teorías o conceptos, sino para la formación de una subjetividad soberana y autónoma, y que busca además la máxima comprensividad y acoplamiento a las dinámicas cognitivas de los sujetos, plantea la necesidad de una revisión de las fuentes, los recursos y las metodologías. Resulta insuficiente limitarla a un manual y unos textos si entendemos la filosofía no como finalidad en sí misma, sino como medio formativo privilegiado, abierto a la problematización de lo real, tal como hoy en día se nos presenta. Además, en la actualidad las exigencias curriculares que orientan las prácticas docentes acomodan los objetivos, los contenidos y los recursos de la filosofía a las competencias básicas como referente más determinante.

Teniendo en cuenta que este capítulo, por su naturaleza reflexiva y general, no se centra en ningún nivel de contenido conceptual ni temático concreto, no podemos ofrecer lugares y herramientas específicas para construir la clase de Filosofía. Sin embargo, es oportuno sugerir algunas orientaciones de carácter general en coherencia con la idea de una didáctica constructivista, centrada en el ejercicio y la formación del propio pensar. En este sentido proponemos varias fuentes, que diferenciamos por la naturaleza de su soporte, y que pueden servir al profesor como recurso para elaborar y organizar diferentes tipos de actividades

en función de los contenidos y los objetivos que se deseen alcanzar. Algunas de estas orientaciones son las siguientes:

- *Fuentes y recursos textuales*: manuales, textos breves filosóficos, literarios, científicos..., aforismos, dilemas, pequeños ensayos, artículos y propuestas didácticas de los periódicos, etc. que podemos encontrar en la biblioteca del centro, en los departamentos o en otros sitios.
- *Fuentes y recursos audiovisuales*: películas, reportajes, materiales televisivos diversos e imágenes (pinturas, fotos, dibujos) que podemos buscar en la mediateca del centro u otros lugares con la colaboración del alumnado.
- *Fuentes y recursos digitales*: Internet se ha convertido hoy en día en la fuente documental por excelencia. Casi todo está en la red: contenidos conceptuales, biografías, análisis de obras y textos, conferencias y sugerencias de todo tipo, debates en foros, blogs, redes sociales, vídeos sobre corrientes, movimientos, temas, conceptos, etc. También encontramos múltiples y diversos recursos y propuestas de trabajo en las diversas páginas web que el profesorado de Filosofía van construyendo día a día. En la actualidad, Internet es la pantalla o fuente más potente y rica en recursos para las diferentes actividades que programe el profesor.
- *Fuentes y recursos socioculturales ligados al contexto*: la oferta cultural del entorno es un complemento imprescindible para trabajar los objetivos y las competencias de la materia. Las bibliotecas, las mediatecas, los museos y los centros culturales de instituciones y entidades privadas ofrecen en sus programaciones temporales importantes propuestas (cine, teatro, conferencias, exposiciones, talleres, conciertos y demás actividades) que pueden servirnos para trabajar de forma diferente nuestros propios contenidos curriculares. El entorno sociocultural es una fuente imprescindible de recursos y experiencias culturales que el profesor puede y debe utilizar. Comparar la educación con otros agentes culturales es también una fuente de motivación de enorme interés.
- *Fuentes y recursos personales e interpersonales*: la experiencia y el saber del profesor y las experiencias y saberes de los alumnos son fuentes de conocimiento susceptibles de integrarse en la vida cotidiana de la clase. Y no sólo la enriquecen y humanizan, sino que al mismo tiempo sirven para potenciar la creatividad, la responsabilidad y el compromiso del alumnado en su propio aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1999). *Enseñar filosofía hoy*. Madrid: Santillana.
- BALBUENA, L. (1984). Enseñanza e investigación. *Revista de Bachillerato*, 1, 140.
- BRENIFFER, O. (2005). *El diálogo en clase*. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Ilea (Colección Praxis).
- CIFUENTES, L.M. y GUTIÉRREZ, J.M. (coords.) (2010). *Filosofía. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Vol. III. Barcelona: Graó.
- FICHTE J.G. (1975). *Doctrina de la ciencia*. Madrid: Aguilar.
- HUME, D. (2003). *Abstract*. Prefacio. Col. Biblioteca de Iniciación Filosófica. Madrid: Aguilar.
- KANT, I. (1973). Metodología trascendental. En *Crítica de la razón pura* (p. 401). Sección tercera, tomo II. Traducción de J. R. Armengol. Buenos Aires: Losada.
- (1976). Prólogo a la segunda edición de 1787. En *Crítica de la razón pura* (p. 361). México: Porrúa.
- HEGEL, G.W.F. (1991). Acerca de la exposición de la filosofía en los gimnasios. En *Escritos pedagógicos* (pp. 139-141). Traducción de Arsenio Ginzó. México: FCE.
- (1977). *Lecciones de filosofía*. Tomo I. México: Fondo de Cultura Económica.
- IZUZQUIZA I. (1982). *La clase de Filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Anaya.
- (1997). La filosofía en la enseñanza media: observación, traducción, simulación. En L.M. Cifuentes y J.M. Gutiérrez (coords.), *Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona-HORSORI (pp. 77-82).
- LARROSA, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación* (p. 267). Madrid: La Piqueta.
- MARTENS, E. (1983). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 25-33.
- MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, J. (2001). ¿Enseñar filosofía o enseñar a filosofar? *Paideia*, 58, 531-545.
- MONGIN, O. (1985). Consideraciones francesas sobre el papel de la filosofía en la enseñanza media. Ponencia en el Congreso de didáctica de la filosofía. *Revista de Filosofía y Didáctica de la Filosofía*, 19-29.
- ORIO DE MIGUEL, B. y DOMÍNGUEZ REBORAS M.L. (1985). *Método activo: una propuesta filosófica*. Madrid: Breviarios de Educación/MEC.
- PLATÓN (1987). *Menón* (pp. 313-327). Madrid: Gredos.
- (1988). *Teeteto* (p. 316). Madrid: Gredos.
- SALAZAR, A. (1967). *Didáctica de la filosofía*. Lima: Universo.
- SHAVELSON R. y STERN P. (1989). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Cirieno Sacristán y A. Pérez Gómez (coords.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 373-374). Madrid: Akal.
- TEJEDOR, C. (1984). *Didáctica de la filosofía. Perspectivas y materiales*. Madrid: SM.
- (2004). El profesor de filosofía. En J.M. Abad Bullí (coord.), *Didáctica de la Filosofía* (pp. 135-165). Madrid: MEC. Aulas de Verano.

2. LA FUNCIÓN DOCENTE Y LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- Características de la profesión docente
- Desarrollo profesional docente: funciones, roles y competencias necesarias del profesorado de educación secundaria
- Enseñanza filosófica en la educación secundaria

José María Gutiérrez

IES Joan d'Austria. Barcelona

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona

La educación como actividad es algo connatural al ser humano, ya que sin ella no puede llevarse a cabo el proceso de socialización. La educación es una actividad que nos implica a todos, ya sea como receptores o como agentes. Como cualquier otra institución pública, las instituciones encargadas de formar a los futuros docentes tienen un compromiso con la sociedad a la que sirven: *formar profesionales de la educación*.

El profesorado es el verdadero agente social, el planificador y el gestor de la enseñanza-aprendizaje. Por ello, se hace necesario establecer cuál es su proceso de profesionalización y la cultura profesional que desarrolla. Conviene precisar al respecto que en el ámbito educativo se utilizan diversos términos para referirse a sus profesionales: «maestro», «profesor», «enseñante», «docente», «trabajador de la enseñanza», etc. y que a menudo se utilizan indistintamente. No obstante, detrás de cada denominación puede haber una diferente concepción de las funciones y tareas que deben desarrollarse, y quizá del nivel de profesionalidad con todas las implicaciones económicas, laborales y asociativas que ello comporta.

Características de la profesión docente

La profesión docente se desarrolla en un contexto determinado que influye de forma decisiva en ella. Algunas de las características específicas de la enseñanza como profesión son:

- La estructura burocrática y formal.
- La diversificación del rol docente.
- La feminización del sector docente.
- El aislamiento y la falta de control externo.
- La horizontalidad y los riesgos psicológicos.

Estructura burocrática y formal

Algunos autores suelen distinguir entre el denominado *control burocrático*, que los profesores han de obedecer y acatar mediante reglas y procedimientos establecidos, y el *control profesional*, por medio del cual el profesorado toma sus propias decisiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Darling-Hammond (1990) apunta que las ocupaciones que se han convertido en profesiones han cambiado el control burocrático por el control profesional. Así pues, una mayor profesionalización de los docentes requiere el cambio de las actuales concepciones burocráticas e intervencionistas por otras más autónomas e independientes.

Diversificación del rol docente

La sociedad en general y el sistema educativo en particular demandan cada vez más una mayor responsabilidad e implicación del profesorado en la enseñanza. Cuanto más avanzado y desarrollado es un país (y sin duda lo es en buena medida gracias al propio desarrollo de su sistema educativo), mayor es la insatisfacción social hacia el profesorado y mayor se hace la presión política y social para que la escuela cambie. En nuestra sociedad predomina cada vez más la tendencia a convertir en problemas educativos toda una serie de problemas sociales pendientes. Así, por ejemplo, ante la aparición de nuevos brotes de racismo, se exige que los centros educativos incorporen de modo inmediato una decidida actuación de educación multicultural y multirracial que favorezca la tolerancia y la solidaridad interétnica; ante el surgimiento de nuevas enfermedades, se elaboran y ponen en marcha nuevos programas de educación para salud; y si aumentan los accidentes de tráfico se solicita la inclusión de la educación vial como materia obligatoria en los currículos de formación del profesorado. Hargreaves (1995) afirma incluso que:

(...) las escuelas son las paperas de la sociedad. Cualquier problema que la sociedad no puede solucionar se echa a la papelera, que son las escuelas.

De esta forma, los problemas sociales y políticos se transmiten inmediatamente en problemas educativos, y al profesorado se le exige cubrir un mayor número de responsabilidades sin que se modifiquen sus condiciones laborales. Si no existe un acuerdo básico y claro sobre

las funciones propias de los docentes, toda su vida profesional estará llena de ambigüedades, imprecisiones y frustraciones difíciles de superar, las contradicciones serán continuas y los docentes correrán el riesgo de convertirse en profesionales sin profesión.

Al profesorado se le pide que, de forma simultánea al desempeño de las actividades tradicionales de enseñanza, supervisión y control del aprendizaje del alumnado, realice tareas de atención personal y tutorial, labores de gestión del centro, del currículo y de actuación profesional en períodos limitados. A Hargreaves califica esta situación de *intensificación*, es decir, con las mismas o peores condiciones laborales se espera que los docentes afronten los constantes cambios educativos. Este autor habla incluso del fenómeno de *colonización* para referirse al control que ejerce la Administración, cada vez de forma más intensiva, del tiempo no lectivo del profesorado.

Feminización del sector docente

Según algunos informes elaborados al respecto (Fernández Enguita, 1990), se advierte que el sector femenino predomina más en las primeras etapas de la enseñanza y disminuye en el nivel universitario; aunque en las últimas décadas dicha situación ha ido cambiando paulatinamente hacia una equiparación de género. Los motivos de este proceso son muy diversos; entre otros se podría señalar que la enseñanza, como en otras «profesiones femeninas» (enfermeras, modistas, asistentes sociales, etc.), ha sido uno de los pocos sectores laborales en el que las mujeres han recibido el mismo salario que los hombres. De ahí que muchas mujeres opten por la enseñanza como salida profesional frente a otras profesiones donde la discriminación salarial y las condiciones laborales les son desfavorables. Este predominio de las mujeres en la enseñanza no se mantiene, sin embargo, a la hora de ocupar cargos de responsabilidad en las tareas docentes y administrativas, donde predominan más los hombres que las mujeres.

Aislamiento y falta de control externo

La enseñanza es una profesión en la cual el profesorado dedica la mayor parte de su actividad laboral a enseñar en solitario frente a su alumnado. Según los investigadores, ésta es una de las razones principales que contribuye a que la ideología individualista y competitiva, la *balkanización*, predomine en los centros educativos. De ahí que la forma de entender el aprendizaje, la disciplina o la actuación en el centro y en el aula sea muy diferente según los diversos individuos y grupos.

Huberman (1993) habla del profesorado como *artesano independiente*, para referirse al modo en que éste aprende de forma aislada a depender de su propio conocimiento y saber hacer por sí mismo; sobre todo porque, de entrada, la ayuda y la colaboración no forman parte de su cultura profesional.

Horizontalidad

La estructura burocrática y jerárquica de la enseñanza hace que las tareas encomendadas a los docentes tiendan a ser *restrictivas y repetitivas*, les enclausren en una estrechez de miras que conduce a la inercia, el aburrimiento y la insatisfacción. Por ello, algunos autores señalan que una de las características propias de la profesión docente es su horizontalidad o planitud.

Riesgos psicológicos

El ejercicio de la actividad docente también conlleva riesgos que pueden ser físicos (agresiones, violencia), pero fundamentalmente psíquicos (estrés, ansiedad, malestar, agotamiento), y que favorecen el denominado *malestar docente* (Esteve, 1987). Las causas del estrés del profesorado principalmente son las siguientes:

- Las provenientes del alumnado: indisciplina, conflictos, número excesivo, falta de motivación para el estudio. Las derivadas de sus tareas y ambiente: sobrecarga de trabajo y falta de tiempo, relaciones conflictivas con sus colegas o superiores, o carencia de relaciones. Las más genéricas: percepción del bajo estatus económico, críticas recibidas de la sociedad, insatisfacción en el trabajo, amenazas de cambios (reformas).
- Un conjunto de variables de personalidad, sobre todo las relacionadas con sus auto-percepciones negativas o la baja autoestima.

Desarrollo profesional docente: funciones, roles y competencias necesarias del profesorado de educación secundaria

La revisión y la constatación de las diversas funciones y los nuevos roles profesionales que el profesorado de educación secundaria debe asumir en función de los cambios culturales, socioeconómicos y políticos de la sociedad actual, y por tanto del sistema educativo, exigen una constante puesta al día y una continua necesidad de formación. Los docentes, como sujetos adultos, aprenden y se implican en situaciones formativas, y evolucionan a lo largo de su vida no sólo fisiológicamente, sino sobre todo de forma cognitiva, personal y moral, hasta adquirir la suficiente competencia profesional para abordar de modo eficaz la enseñanza. Asimismo, la actividad docente se constituye como tal dentro de la institución escolar que da sentido, organiza, planifica y desarrolla el currículo.

En su análisis sobre la configuración profesional del profesorado de educación secundaria, Prats apunta cómo los nuevos cambios socioculturales han modificado notablemente el contexto educativo en el que han de intervenir. Tal como se ha señalado anteriormente, una de las consecuencias de su nueva reestructuración profesional es:

«... una pérdida de autoestima profesional en buena parte del colectivo docente, que interioriza, sin duda amplificándola, una indiferencia social sobre la tarea de los profesores.» (Prats, 1995)

Según dicho autor, algunos de los factores determinantes de esta situación son los siguientes:

- El aumento de la *escolaridad obligatoria* desde finales de la década de 1970, que promovió la incorporación masiva de docentes. Esa generación de profesorado no formado en la cultura pedagógica tradicional tuvo que improvisar una cierta identidad profesional en el contexto de un sistema educativo en crisis y un entorno social cambiante con escasas perspectivas de progreso social y promoción profesional. Esta percepción por parte de los docentes se produce en un ambiente de constante *espejismo* sobre las grandes posibilidades de reubicación social para entrar en los sectores considerados más privilegiados.
- La limitada *exigencia externa de responsabilidad individual y colectiva de la labor docente*, que comporta al mismo tiempo la ausencia de evaluación sobre la eficiencia y los resultados y una falta de información exterior sobre la labor realizada. Todo ello coarta, además, el progresivo avance de desarrollo profesional docente.
- La *aceptación resignada*, cada vez mayor, de un estado de *adolescencia profesional* o semiprofesionalidad docente.
- La conciencia de una progresiva *proletarización y funcionalización* de la labor docente, y la escasa implicación en las tareas no lectivas.
- El *intervencionismo de la Administración educativa*, a veces no muy acertado, y los continuos cambios en la organización escolar y académica.

Por otro lado, la implantación de la educación secundaria obligatoria (ESO) y postobligatoria a partir de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) y de las sucesivas reformas (Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) y Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)) ha puesto de relieve una serie de factores que afectan de forma importante al colectivo docente de educación secundaria, como la diferenciación entre etapas, el carácter abierto y flexible del currículo, la funcionalidad de los aprendizajes, la atención a la diversidad y la apertura de los centros a su entorno social y productivo. Tales exigencias reclaman un marco profesional por medio del cual el profesorado pueda adquirir las competencias necesarias para desarrollar su labor y reconstruir su propia identidad profesional como docente.

Como cualquier otra institución pública, las instituciones encargadas de formar a los futuros docentes tienen una exigencia y un compromiso con la sociedad a la que sirven: formar a profesionales de la educación competentes. Se necesita un profesorado actualizado de forma científica, técnica y cultural para afrontar el reto de saber enseñar adecuadamente. Esto obliga al sistema educativo a prestarle atención a qué es lo que ocurre en la sociedad, porque si hay que hacer competente a alguien es para que resuelva los problemas profesionales reales.

El *Informe McKimsey*, elaborado por esta prestigiosa consultora americana, sobre cómo los mejores sistemas escolares del mundo han conseguido alcanzar sus objetivos concluye que

la clave del éxito de una buena escuela en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)—como Finlandia, Corea del Sur, Japón y Canadá—se basa en tres pilares fundamentales:

- Elegir a los mejores alumnos o alumnas y convertirlos en unos buenos profesores, pues la base de la educación estriba en la calidad de su profesorado.
- Atender a su posterior desarrollo profesional, es decir, conseguir que los profesores sean muy buenos dando clase. Ello implica atender a la formación inicial y permanente del profesorado, centrada en la práctica y muy ligada al apoyo y la tutorización de profesores experimentados y competentes.
- Lograr que todo el alumnado posea una educación excelente, sin que se quede nadie por el camino o, en su caso, que éste sea el menor número posible. Es decir, incidir en la atención especial dirigida a los alumnos con dificultades. ¿Cómo? Trabajando con aquellos alumnos que desde el primer momento (en la educación infantil y primaria) muestran retrasos en el aprendizaje y dotando de más recursos a las escuelas con un mayor número de alumnos con dificultades de aprendizaje.

En función de dichos factores, la mayoría de los países miembros de la OCDE ha reformulado el currículo escolar y lo ha enfocado hacia las *competencias básicas*. Otras razones que justifican este enfoque son las siguientes:

- El aumento del nivel de exigencias para integrarse en la *sociedad del conocimiento*. Las sociedades contemporáneas se enfrentan al reto de proyectarse y adaptarse a un proceso de cambio. Una sociedad del conocimiento dispone de la capacidad para generar, apropiarse y utilizar el conocimiento, así como atender las necesidades de su desarrollo y construir su propio futuro, convirtiendo la creación y transferencia del conocimiento en herramienta de la sociedad para su propio beneficio. En dicha sociedad, la educación desempeña un papel fundamental. Las nuevas tendencias están relacionadas con tres procesos muy dinámicos y de vasto alcance: la *informatización* de la sociedad; la *globalización* y las *nuevas tecnologías*.
- El intento de superar la crisis permanente de los contenidos formativos, que pronto quedan obsoletos dado el rápido avance del progreso científico-técnico y las nuevas circunstancias económico-sociales. Frente al cúmulo de conocimientos, resulta necesario ser capaz de identificar cuáles son los *contenidos formativos realmente relevantes* para los ciudadanos en esta sociedad del cambio.
- La *transferencia de los aprendizajes* y su aplicación en una *diversidad de contextos*. El profesorado de educación secundaria deberá impartir nuevas disciplinas, que no se corresponden exactamente con las materias universitarias que normalmente cursó. Incluso algunos docentes deberán ser de forma simultánea profesores de áreas curriculares más amplias en cuanto al tipo de conocimiento que debe ser impartido. De ahí, la necesidad de una cultura amplia y un conocimiento de materias afines que les permita afrontar de forma adecuada dicha labor.

- La exigencia de una mayor polivalencia del paradigma educativo centrado en el alumno como *sujeto que aprende* y en la figura del profesor como *mediador o facilitador de aprendizajes*. Aprender es *construir conocimiento*. La labor del profesorado de educación secundaria rebasa la mera transmisión del aprendizaje, ya que además del saber requiere el *saber hacer*, es decir, organizar los conocimientos de la disciplina que enseña, pero también, al mismo tiempo, considerar diferentes aspectos sobre el alumnado al que van dirigidos: sus ideas previas, capacidades, intereses, etc.
- El éxito de la formación de competencias en otros ámbitos sociales. El lema es que «haciendo se aprende mucho más que viendo, oyendo o leyendo».

Este concepto de *competencia* implica primordialmente la aplicación de conocimientos a situaciones diversas, mediante procesos cognitivos y socioafectivos, para responder a demandas complejas y a diversidad de contextos. Esto es, la *capacidad de realizar una tarea*, mediante la utilización de diferentes saberes (conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales), en un contexto determinado.

Las competencias docentes incluyen a su vez los siguientes elementos:

- *Procesos*: acciones de índole cognitiva, afectiva, social, que el alumno o el profesor ponen en marcha para solucionar una situación mediante la utilización del conocimiento pertinente.
- *Conocimientos*: saberes necesarios para desenvolverse competentemente en una situación o contexto determinado.
- *Situaciones y contextos*: ámbito en que se aplican los conocimientos y los procesos.

Desde un ámbito meramente *conductista*, las competencias serían sinónimo de las habilidades, del simple *saber hacer cosas*. Pero el actual concepto de *competencia* se utiliza más en el marco de las teorías psicológicas y del aprendizaje de corte *constructivista*, y se refiere a la competencia como una *capacidad de resolver problemas complejos*, que además no se agota en sí misma, sino que tiene un *carácter dinámico*. Ello quiere decir que nunca se logra dominar perfectamente, que es imposible alcanzar su máximo nivel, puesto que implica un proceso de evolución y perfección a lo largo de toda la vida, como un continuo *aprender a aprender*.

Las *competencias básicas* son aquellas que todas las personas precisan para su realización personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo. Al término de la educación y la formación iniciales, los jóvenes deben haber desarrollado las competencias clave en la medida necesaria. Deben seguir desarrollándose, manteniéndolas y poniéndolas al día en el contexto del aprendizaje permanente. Los criterios que han permitido seleccionar estas competencias han sido principalmente estar al alcance de todos, ser comunes a muchos ámbitos de la vida y ser útiles para seguir aprendiendo. Constituyen el *hilo conductor* de toda la enseñanza básica.

pues incluyen *saber* (conocimientos teóricos), *saber hacer/aplicar* (habilidades o conocimientos prácticos) y *saber ser/estar* (actitudes o compromisos personales).

Las *competencias del alumnado* son las que cualquier joven debe haber desarrollado al finalizar la educación básica, con el fin de alcanzar su realización personal, lograr la inclusión social plena, ejercer la ciudadanía activa, hacer frente a la vida adulta y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de su vida. Asimismo, son los referentes «mínimos» para que el profesorado de las distintas áreas y materias centre los esfuerzos en su tarea de enseñanza y aprendizaje, a fin de contribuir a que el alumnado desarrolle y adquiera las siguientes competencias básicas: competencia en comunicación lingüística; competencia matemática; competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; tratamiento de la información y competencia digital; competencia social y ciudadana; competencia cultural y artística; competencia para aprender a aprender; y autonomía e iniciativa personal (Real Decreto 1513/2006).

¿Qué competencias debe tener el profesorado?

Tal como hemos indicado anteriormente, el profesorado es el verdadero agente social, el planificador y gestor del proceso enseñanza-aprendizaje.¹ Respecto a las competencias del profesorado, se suele distinguir entre competencias genéricas y competencias docentes. Para Rodríguez Espinar (2003), las *competencias genéricas* comprenden las siguientes:

- *Competencias interpersonales*: comunicación, trabajo en equipo, liderazgo.
- *Competencias cognitivas*: resolución de problemas, pensamiento crítico, razonamiento cotidiano, creatividad.
- *Competencias instrumentales*: de gestión e instrumentales (idiomas, informática, documentación).

Respecto a las *competencias docentes* existen diversas clasificaciones.² Perrenoud (2004), sociólogo y profesor de la Universidad de Ginebra, afirma que el docente debe poseer competencias a un *doble nivel*:

- Nivel de *competencias de referencia*: organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar

1. La orden ministerial ECI/3854/2007, en el apartado 3, en torno a los objetivos, señala las competencias que los estudiantes deben adquirir para el ejercicio de la profesión de maestro en educación infantil y en educación primaria, y de profesor de educación secundaria obligatoria, de bachillerato, de formación profesional y de enseñanzas de idiomas.

2. Carró (2007) recoge las clasificaciones realizadas sobre este tema por Scriven (1998), Perrenoud (2004), la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA, 2004). También resulta interesante la clasificación de Clermont Caullhier, de la Universidad de Quebec.

las nuevas tecnologías; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; organizar la propia formación continua.

- Nivel de *competencias específicas*: propone otras 44 competencias que desarrollan de forma más detallada los diez dominios de formación citados anteriormente. Estas competencias se dirigen principalmente al profesorado de educación infantil y primaria, pero, según el autor, éstas también pueden hacerse extensivas al profesorado de secundaria.

¿Qué representa trabajar por competencias en el ámbito educativo?

Trabajar por competencias constituye un cambio cualitativo muy importante:

- En primer lugar, tal como he indicado, obliga al sistema educativo a prestar atención a qué es lo que ocurre en la sociedad, porque el propósito de hacer competente a alguien es que resuelva los problemas educativos reclamados por la sociedad.
- En segundo lugar, exige la revisión de los objetivos educativos a cualquier nivel, puesto que ya no se puede formar solamente en puros conocimientos y en contenidos; hay que preparar al alumnado para resolver problemas. El énfasis recae en el *aprendizaje*, y no en la docencia, y por lo tanto no se trata tanto de qué es lo que hacemos, sino de realmente qué es lo que logramos, qué es lo que conseguimos con los alumnos y las alumnas. Se vuelve a hacer hincapié en los *objetivos*, pero en la línea constructivista, de adquisición de capacidades para resolver situaciones complejas, esto es, *aprender a aprender* a lo largo de la vida, y no según el pasado estilo conductista.
- En tercer lugar, tiene un carácter *interdisciplinario*. La educación del alumnado, desde los niveles de educación infantil y primaria hasta el universitario, enfocada a solventar la complejidad de los problemas que haya de afrontar a lo largo de la vida, implica la contemplación de las situaciones reales desde una perspectiva multidisciplinaria. La división en disciplinas o materias académicas no existe en el mundo profesional, ni el mundo real. Así pues, tenemos que hablar de rasgos como complejidad, dinamismo, interdisciplinariedad y contextualización, de una perspectiva vinculada a la situación real, al entorno.

En las universidades, la adopción del modelo de competencias como punto de referencia educativo de las titulaciones y los programas de posgrado ha supuesto un cambio metodológico muy importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que han tenido que adaptarlos al logro de las competencias. Por ejemplo, en las titulaciones y los programas de posgrado hay un cambio notable en el concepto de *crédito*, que tradicionalmente se basaba en las horas de docencia del profesorado, mientras que ahora se fundamenta en las horas de trabajo del alumnado. Para ello, el profesorado ha de planificar tareas diversas para contabilizar el número de horas que tiene que invertir el alumno o la alumna, pero no sólo en su estancia en clase, sino también en las horas de estudio que invertirá en la biblioteca, o realizando trabajos prácticos, visitando instituciones, en reuniones de grupo o asistiendo a la tutoría. Es decir, el profesorado no se limita únicamente a preparar la hora de clase, por-

que tiene que planificar toda la actividad del alumnado. Para contabilizar el total de horas, tiene que programar las tareas de seminario, los trabajos prácticos, las visitas, el estudio, la asistencia a clase del alumnado. Además, dado que las competencias tienen un carácter interdisciplinario, es muy importante que los profesores planifiquen el trabajo en equipo.

Sin embargo, este modelo de educación por competencias también tiene sus detractores. El sociólogo francés Laval (2004) analiza la penetración del lenguaje empresarial en el de las instituciones educativas y señala al respecto que la competencia es sólo aquello por lo cual un individuo es útil para la organización productiva. Pero, según este autor, la escuela no es mercado. El discurso de las competencias remite a un modelo de formación para la sumisión. Los alumnos no son conejillos de Indias, y la escuela no es el laboratorio de una empresa. Laval afirma que se trata de una pedagogía tecnocrática neoliberal, donde prima el espíritu de la empresa sobre el inicial de la pedagogía: la formación de ciudadanos autónomos capaces de reflexión. Asimismo, este autor cree que la innovación debe provenir de los propios enseñantes y no de unos expertos externos. Son los movimientos de renovación pedagógica los que deben abordar el verdadero problema. Frente a la formación por competencias, propone la formación para la autonomía, que pone en juego otros deseos y otros lenguajes.

En el polo opuesto a Laval se encuentra Schank, prestigioso investigador americano en inteligencia artificial, que concibe nuestro cerebro como una máquina de aprendizaje. Este autor (1997) hace hincapié en la importancia de la práctica para producir aprendizaje. Afirma que el sistema educativo actual falla porque sus fundamentos son erróneos. Los profesores explican lo que ellos creen que es importante y esto no tiene nada que ver con el aprendizaje. Se ha de cambiar el modelo de aprendizaje, se ha de implementar el *aprender haciendo*. Las escuelas necesitan asignaturas más prácticas. En realidad, según Schank, el ordenador no está ayudando, ya que no proporciona experiencias. En este momento, la mayor parte del software educativo es malísimo, puesto que va en la línea: «lee este párrafo y responde estas preguntas», y por tanto es similar a un libro de texto o peor incluso que éste. Por ello propone utilizar simuladores que suministren información para vivir experiencias similares a las que se encontrará el alumnado después en su entorno profesional. Por ejemplo, los adolescentes son aficionados a los juegos informáticos, como *La Edad de los Imperios* o el *Roller Coaster Tycoon*. Estos juegos simulan con bastante acierto las condiciones y los elementos que permitirían (o permitirían) la creación de imperios o el esquema del negocio de los parques de atracciones. Se pueden tomar decisiones que permiten conducir nuestra empresa al éxito o al fracaso, y aprender de forma intuitiva los elementos básicos de cada campo objeto del juego (atracciones, precios, puestos de comida) o a manejar las relaciones entre ellos. Por ejemplo, si pongo el precio de una atracción muy alto, vendrá poca gente; si no tengo puestos de venta de paraguas, no ingresaré dinero cuando llueva, etc. En definitiva, este autor apuesta abiertamente por las nuevas tecnologías al servicio de la educación.

Enseñanza filosófica en la educación secundaria

Una vez analizadas algunas de las características comunes de la profesión docente y las funciones, los roles y las competencias del profesorado, resulta necesario examinar la naturaleza y la función de la filosofía en la educación secundaria, como cuestión previa a la fundamentación de la enseñanza-aprendizaje de ésta. Esta tarea no es nada fácil, ya que, por un lado, la reflexión filosófica incide en el conjunto de valores que justificaban el sentido de la filosofía en las décadas anteriores y analiza los comportamientos intelectuales y académicos relacionados con ella. Pero por otro lado, dicha reflexión se encuentra bloqueada por la envergadura y la velocidad de los cambios socioculturales, que impiden una visión clara sobre el papel de la filosofía en el futuro.

La filosofía, como el propio sujeto sobre el cual teoriza, se encuentra en una posición frágil, sobre todo si nos referimos no ya a la filosofía con mayúsculas, sino a la filosofía que se imparte a los adolescentes en las aulas. No obstante, parece que esta situación de incertidumbre es algo consustancial a la propia filosofía. Hay incluso quienes piensan que lo contrario es lo luctuoso, puesto que este peligro constante de ser liquidada le permite ofrecer a la filosofía las expectativas básicas para su funcionamiento. La imagen del mítico Cronos devorando a sus hijos expresaría esa crisis perpetua de identidad que ha resultado tan fértil para la propia consolidación de la filosofía.

Esta dialéctica interna de identidad es, sin duda, uno de los fundamentos de la propia historia de la filosofía. El deseo de demarcación nunca satisfecho posibilita la dispersión y la riqueza temática de la filosofía (aspectos de los que tanto presume): «búsqueda de identidad no conquistada», «indagación permanente» y «vocación errática de la reflexión filosófica» son algunas expresiones que definen dicha situación. Algunos autores, como Marcuse (1968), juzgan que esta situación se debe al hecho de la pérdida de dimensión crítica de la conciencia contemporánea. Otros, como Russell (1972), creen que la causa de su debilidad es la pérdida del objeto de investigación. Para el neopositivismo, el problema era el descontrol del propio discurso, calificado de insensato, no significativo, como una razón de vacaciones. Freud había propuesto combatir el narcisismo de la conciencia reflexiva, y Nietzsche la había considerado objeto de sospecha. Estos son algunos ejemplos que definen el estado de provisionalidad que fundamente, no obstante, la irreducibilidad del discurso filosófico.

Lo cierto es que actualmente el discurso filosófico carece de suficiente convicción y que ya sólo es atendido por aquellos que de antemano se comprometieron. La filosofía en general y, sobre todo, su enseñanza en la educación secundaria tratan de evitar ser arrinconadas a favor de la racionalidad científica instrumental. Parece como si la finalidad esencial de la educación fuera producir más y mejor, sin reflexionar sobre las finalidades humanas, ni sobre las morales subyacentes al quehacer económico y tecnológico. El sistema produc-

tivo exige inventir en la formación de profesionales técnicos, y considera que humanistas y filósofos son un lujo elitista y superfluo. Son muchos los que no entienden por qué todavía se incluye la Filosofía en los planes de estudios de educación secundaria y que no encuentran sentido a lo que despectivamente denominan «divagación filosófica» cuando (según ellos) disponemos de magníficas interpretaciones científicas que cubren con mayor claridad y rigor lo que los filósofos manifiestan de forma oscura y sin fundamento aparente. La sociedad posmoderna exige la disolución del pensamiento filosófico en las ciencias humanas y sociales, y la reclusión de su discurso ético-político en la estética de la vida individual y privada.

Ante dicha situación, cabe preguntarse: ¿qué le queda entonces a la filosofía? ¿Es cierto que ya no hay tiempo para la filosofía? ¿Es cierto que su tiempo es anterior y que hoy en día sólo constituye una disciplina inútil? ¿Es que sus tradicionales objetos de estudio (el hombre, el conocimiento, la naturaleza, la sociedad, etc.) carecen de interés en la actualidad? ¿La filosofía constituye sólo una conversación animada o un lujo sutil para intelectuales?

Este *materiar* general en torno a la filosofía se acentúa sobre todo cuando nos referimos a la actual situación de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la educación secundaria y suscita también muchos interrogantes: ¿los adolescentes están capacitados para el aprendizaje de la filosofía? ¿Los profesores disponen de condiciones adecuadas para enseñar convenientemente? ¿Será necesario enseñar la filosofía al alumnado actual de otro modo? ¿Es posible, a pesar de los condicionamientos, un ejercicio didáctico que asuma con seriedad y rigor la formación filosófica de los jóvenes? ¿Justifican las condiciones actuales la continuidad de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la educación secundaria?

La respuesta a esta última cuestión es para nosotros inequívocamente afirmativa. La filosofía, siendo cosmopolita por definición, reclama hoy en día más que nunca su derecho a formar ciudadanos del mundo, ciudadanos civilizados, porque, si la civilización se queda en los libros como reliquia que no vive en las conciencias configurándolas, simplemente habrá perecido. Lo que tendremos será el retorno de toda la humanidad a la barbarie globalizada. Partimos del principio del *derecho universal de la filosofía para todos*. Aceptamos el desafío de redefinir cuál ha de ser el fundamento y la función de la filosofía en una educación secundaria tendencialmente para todos (De Pasquale, 2007), pero rechazamos, por razones de orden ético, mantener cualquier posición que convierta a la filosofía en una cuestión meramente instrumental y de élites.

Desde la propia práctica reflexiva docente, Sarbach (2005) se pregunta *qué pasa en la clase de Filosofía* y señala con gran acierto algunos de los principales accesos o mediaciones que articulan la naturaleza de la Filosofía como asignatura en el bachillerato: la didáctica, la metodológica, la discursiva, la curricular y la de las finalidades.

Mediación didáctica

¿Qué relación puede establecerse entre la filosofía y su didáctica? El establecimiento del estatus científico y disciplinar de las didácticas ha sido, y sigue siendo, uno de los problemas más controvertidos en el seno de las ciencias que guardan relación con la educación y la enseñanza. Aunque no sea un problema específico de la filosofía, es tal vez en ésta donde ha adquirido una mayor relevancia y ha suscitado numerosas controversias. En esta cuestión me posiciono abiertamente a favor del reconocimiento de la mutua constitución de la filosofía y su didáctica (Martens, 1983). Esto significa que la filosofía no puede concebirse sin su capacidad de ser enseñada, ni se entiende la reflexión sobre la enseñanza de la filosofía si se aleja de planteamientos estrictamente filosóficos.

La didáctica de la filosofía no es sólo una ciencia de la educación, es además una *disciplina* integrante de la filosofía, que comprende teoría y praxis, saber y capacidad. Según Martens, su fundamento se encuentra en los autores que han influido en el propio proceso de aprendizaje filosófico: Sócrates, con el radical continuar pensando; Platón, en quien encuentra la recuperación teórica de la práctica, y la exégesis kantiana de la filosofía mundana o de la propia indagación teórico-práctica de su relación con la academia. Desde esta perspectiva, los estudiantes de Filosofía han de aprender a explicar su propio pensamiento y a relacionarlo con las propuestas de los clásicos, aprendiendo de forma intersubjetiva a apropiarse del pensamiento de ellos. Y todo ello, tal como sugiere Martens, al modo heideggeriano de la *sorpres*a, la *imperiencia* y la *insistencia*.

Mediación metodológica

¿Cómo enseñar filosofía? ¿Dónde se debe hacer hincapié: en los contenidos o en los procedimientos gnoseológicos? ¿Se ha de enseñar filosofía o enseñar a filosofar? Estos y otros muchos interrogantes apuntan hacia cuál debe ser el proceso más adecuado que se ha de seguir en la mediación metodológica. Tal como hemos indicado anteriormente, la superación dialéctica de estas escisiones se encuentra, según Martens, en una didáctica y una filosofía recíprocamente constitutivas. Como método, la didáctica no puede ser ajena, exterior, ni tampoco puede estar subordinada a la filosofía como contenido, sino que es constitutiva de la propia filosofía. La filosofía exige la didáctica para constituirse, y la didáctica es en sí misma un acto filosófico.³ **CRZ**

Mediación discursiva

¿Qué dicen el profesorado y el alumnado? ¿Cómo construyen el profesorado y el alumnado la filosofía en el aula y fuera del aula? La Filosofía se define como asignatura a partir de la construcción que hacen de ella sus principales protagonistas: el profesorado y el alumnado.

3. Entre otras propuestas didácticas que priorizan más los métodos o los procedimientos y subordinan la transmisión de contenidos, podrían citarse la «Filosofía para niños» de Lipman, la «Simulación gnoseológica» de Truzquiza y el «Método activo» de Orio de Miguel.

El profesorado (*mediación docente*) construye la asignatura de Filosofía a partir de lo que sería el propio desarrollo profesional como docente; es decir, desde el *eje diacrónico*: biografía, vivencias, formación universitaria, inserción institucional, etc., y el *eje sincrónico*: las condiciones presentes que posibilitan la acción docente y todo lo que conduce a lo que realmente dicen y hacen como docentes. Ambos ejes, diacrónico y sincrónico, configuran el «pensamiento práctico» y, en definitiva, la propia identidad del profesorado de filosofía.

El alumnado (*mediación discente*) también construye la asignatura de Filosofía a partir de lo que les enseñan los docentes, los libros de texto, la institución educativa y su propia condición vital de adolescentes. En función de todos estos factores, la asignatura de Filosofía, como el resto de las materias que cursa el alumnado, puede generar sentimientos de agrado o desagrado, de aceptación o rechazo; puede resultar una asignatura inútil, absurda o incomprendible, o puede llegar a ser interesante e incluso apasionante.

Mediación curricular

¿Qué influencia tiene el currículo oficial de la Filosofía en la asignatura? El currículo oficial incide y condiciona de modo especial la asignatura y el resto de las materias que se enseñen. En general, el principal mediador de la propuesta curricular oficial es el libro de texto y el uso que hagan de éste los profesores. En el caso de las materias filosóficas, las propuestas pueden ser diversas: seguir el libro de texto, utilizarlo sólo como guía o material de consulta, prescindir de él y dar o dictar los propios apuntes. Evidentemente, la mediación del currículo oficial en la enseñanza de la filosofía será más o menos flexible en función de la opción metodológica escogida. En el caso de la Historia de la filosofía de segundo curso de bachillerato, el profesorado se ve prácticamente obligado a seguir las directrices prescriptivas que marcan las pruebas de acceso a estudios universitarios (PAU), que suelen girar en torno al comentario de texto y las preguntas clásicas sobre una serie de lecturas y filósofos del programa oficial.

Mediación de las finalidades

¿Para qué la Filosofía? ¿Cuál es la finalidad y el sentido de la Filosofía en la educación secundaria? Las respuestas son múltiples y variadas. Dependen de muchos factores, de los cambios socioculturales, del posicionamiento del que se parte y de las diversas mediaciones que, tal como se ha señalado, se suceden, intercalan y condicionan mutuamente.

Entre las múltiples finalidades y funciones que la Filosofía debe cumplir de cara al alumnado de educación secundaria se podrían señalar, entre otras:

- Aprender a formular preguntas, mucho más allá de sus posibles respuestas.
- Tener una visión interdisciplinaria y global de los diversos conocimientos científicos y humanísticos que cursa el alumnado.
- Agudizar el espíritu crítico y reflexivo, aprender a mirar, a pensar y a vivir por uno mismo.

- Ejercer la racionalidad, la comprensión y el diálogo.
- Conducir a la práctica de un filósofo que responda mejor a los desafíos actuales del mundo, para contribuir así a la planificación de un mundo transformado interculturalmente. En definitiva, la consecución de una filosofía más colorida, pluriforme y de múltiples visiones, que contribuya a la educación en democracia y libertad, y mejor preparada para cumplir su función como factor de cambio en nuestro presente histórico.

Por último, hoy en día enseñar para pensar requiere más nunca pensar para enseñar. ¿Cuál puede ser si no el futuro de la filosofía sin profesores? ¿Cuál será el futuro académico de la Filosofía en la educación secundaria? ¿Podrá subsistir una filosofía mundana sin especialidades? Sinceramente, creo que no.

ACTIVIDAD

Naturaliza y función de la filosofía

En los siguientes textos aparecen varios modos de entender la filosofía y, en consecuencia, diferentes enfoques relativos a su función. Este material puede suponer una buena ocasión para reflexionar sobre su legitimidad y coherencia, y para intentar dilucidar cuál de estas posiciones sería la más oportuna en el ejercicio actual de la Filosofía, en nuestro ámbito de trabajo. Te proponemos que realices un análisis del significado de estos textos y un debate posterior sobre los aspectos remarcados.

Lee atentamente los siguientes cuatro fragmentos:

*Transformad esas antiguas aulas; suprimid el estrado y la cátedra del maestro, barrera de hielo que aísla y hace imposible toda intimidad con el discípulo; suprimid el banco, la grada, el anfiteatro, símbolos perdurables de la uniformidad y del tedio. Romped esas enormes masas de alumnos, por necesidad constreñidas a oír pasivamente una lección o a alternar en un interrogatorio de memoria; cuando no a presentar desde distancias increíbles ejercicios y manipulaciones de que apenas logran darse cuenta. Sustituid en torno del profesor a todos esos elementos clásicos por un círculo poco numeroso de escolares activos que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que están vivos, en suma, y cuya fantasía se ennoblesce con la idea de una colaboración en la obra del maestro. Vedlos excitados por su propia espontánea iniciativa, por la conciencia de sí mismos, porque sienten ya que son algo en el mundo y que no es pecado tener individualidad y ser hombres. Hacedles medir, pesar, descomponer, crear y disipar la materia en el laboratorio, discutir como en Grecia los problemas fundamentales del ser y destino de las cosas;

sondear el dolor en la clínica, la nebulosa en el espacio, la producción en el suelo de la tierra, la belleza y la historia en el museo; que describen el jeroglífico, que reduzcan a sus tipos los organismos naturales, que interpreten los textos, que inventen que descubran, que advinieren nuevas formas doquiera... Y entonces la cátedra es un taller y el maestro un guía en el trabajo; los discípulos, una familia; el vínculo exterior se convierte en ético e interno; la pequeña sociedad y la grande aspiran a un mismo ambiente; la vida circula por todas partes y la enseñanza gana en fecundidad, en solidez, en atractivo lo que pierde en pompa y en gallardas librerías». (Ciner de los Ríos, 1969, p. 107)

«Parece indudable que, si la filosofía ha de ser esclarecedora del saber y orientadora del espíritu, ha de estar anclada en una concepción religiosa del mundo y de la vida, sin la cual caerá en la esterilidad del problematismo y de la crítica. Tal parece ser la quebra de los estudios filosóficos de grado medio en aquellos países cuya mentalidad ambiente no está inspirada por una religión de común aceptación. La gran tradición católica en que se asienta la cultura y la mentalidad de nuestro pueblo ha sido el principio normativo e inspirador para que estas páginas sirvan al alumno de orientación y de guía en la formación armónica de su cultura y de sus creencias. Objetivo éste que aparece aún más necesario en el último lustro, en el que vemos extenderse en nuestra civilización occidental una amenazadora anarquía de las ideas, las creencias y las conductas». (Gambra, 1971)

«Hemos de rechazar la concepción de la filosofía entendida como actividad substantiva y hemos de oponernos, también, a cualquier intento de sistematización de la misma, ya que el discurso filosófico sistematizado, acabado, en sí mismo, es absurdo y no cabe el intentar enseñarlo. Filosofar es una actividad dinámica e indefinida que tiene validez en cuanto que es producción, no producto acabado. Es un deseo que va siempre más allá de todo lo que la cultura y la sociedad utilizan como pensamiento básico para sustentar lo establecido. La actividad filosófica es algo vivo, frente a la filosofía necesariamente mortal, en cuanto residuo o producto último de dicha actividad. Como tal producto, definido y cerrado, se transforma automáticamente en instrumento ideológico, manipulable, que sustenta lo que la sociedad civil y en concreto el Estado sancionan como "lo pensable" o lo "vivable". En este contexto, la pedagogía tendría la función de domesticar el ámbito de las preguntas, de fijar cauces dentro de los cuales tendrían que moverse las preguntas del discente hasta que dejara de preguntar. Lo fundamental de la transmisión del saber sería anular las dudas, cerrar un universo compacto, sin incertidumbres y sin posibilidad de tenerlas, para convertir al individuo en un ser acrítico, fiel servidor del Estado. El acriticismo de la pedagogía es inherente a cualquier tipo de transmisión de saberes, salvo en una situación determinada: la enseñanza de técnicas neutras (leer, escribir o contar), que en el campo de la filosofía se traducirían en un «enseñar a pensar», difícil objetivo, ya que la esencia de nuestros centros de enseñanza se basa en lo contrario, es decir, en pensar tal y como se enseña». (García Calvo, 1977)

«La filosofía académica cumple una misión estrictamente política, en tanto que institución del Estado: la defensa del saber como algo esencialmente transmisible, que baja del poder a los ciudadanos y que llevará a los ciudadanos al poder (...) La tarea de la filosofía fue en su origen de máxima importancia: enseñar a ser cuerdo, es decir, a pensar dentro de un orden. Ese orden no era otro que el estatuido por la Ley: trabajo, reproducción y muerte. Por eso es minimizar el papel político de la filosofía suponerla auxiliar de un solo modelo de Estado moderno (...). Pero la filosofía jamás ha podido ser completamente estatuida a causa de esa dimensión inmanipulable, negativa, de todo pensamiento. En los sistemas que han expuesto con mayor clarividencia el papel del orden, como el de Aristóteles o Hegel, se descubren también, con privilegiada nitidez, las fisuras del poder. Puede decirse que las actitudes críticas también coadyuvan al Sistema, que el incluir las protestas contra el dominio es la mejor forma de dominar, que las herejías son el apoyo y la demarcación de las ortodoxias. (...) En este sentido, el papel de la filosofía no académica se dibuja como un anhelo que trasciende la política; si entendemos ésta, como suele hacerse, como el arte de cambiar de aros sin salir de la esclavitud.

La ambición del pensamiento negativo es conseguir una cordura fuera de la razón establecida; es conservar un orden en el pensamiento, pero sin aceptar el pensamiento del orden. Iniciado en una soledad vertiginosa que trasciende la oposición individuo-sociedad y después la de subjetivo-objetivo, el pensar busca recuperar lo que nunca tuvo: la comunidad perfecta, a la que sería impropio hasta calificar de justa y libre, la superación del trabajo y la muerte; la distinción con animales, rocas y plantas, el jardín. A esa inimaginable subversión del orden mundo corresponde el nombre de revolución». (Savater, 1975)

Discute y debate:

- ¿Qué tipo de enseñanza-aprendizaje propone Ciner de los Ríos?
- ¿Cuál ha de ser la función de la filosofía en la enseñanza media según Gambra? ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?
- ¿Qué diferencia existe entre filosofar y filosofía según García Calvo?
- En opinión de Savater, ¿cuál es la función de la filosofía académica? ¿Cuál es el papel de la filosofía no académica? ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?

FUENTES Y RECURSOS

El final de la filosofía

La literatura sobre el final de la filosofía se ha convertido en una de las citas más abundantes. Algunas de estas referencias obligadas son de Lugares y autores ya clásicos como Adorno (1962), *La justificación de la filosofía*; Heidegger (2006), «El final de la filosofía y la tarea del pensar»; Habermas (1971), *Para qué seguir con la filosofía*; Rorty (1983), *La filosofía y el espejo de la naturaleza*; Lyotard (1989), *Por qué filosofar: cuatro conferencias*. También abundan las referencias sobre este tema en la filosofía analítica, especialmente en el positivismo lógico del Círculo de Viena; ejemplo significativo de ello es el artículo de Carnap (1993), «La superación de la metafísica mediante el análisis lógico del lenguaje». Lo mismo puede decirse del pensamiento francés, que se sitúa entre el estructuralismo y la herencia de Heidegger, como el «deconstruccionismo» de Derrida, los diagnósticos de Foucault y de Deleuze sobre la «muerte del sujeto» y la superación del «humanismo».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO T. (1962). *La justificación de la filosofía*. Madrid: Taurus.
- CANO, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- CARNAP, R. (1993). La superación de la metafísica mediante el análisis lógico del lenguaje. En A.J. Ayer, *El positivismo lógico*. Madrid: FCE.
- DARLINC-HAMMOND, L. (1990). «El cambio del currículum y de la enseñanza del desarrollo profesional». En C. Marcelo, *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- DELEUZE, G. (1977). *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- DERRIDA, J. (2001). *Deconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*. Barcelona: Paidós.
- DE PASQUALE, M. (2007). *Filosofía per tutti*. Milán: FrancoAngeli.
- ESTEVE, J. M. (1987). *El maestro docente*. Barcelona: Laia.
- FERNÁNDEZ ENCUITA, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- FOUCAULT, M. (1998). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GAMBRA, R. (1971). *Curso elemental de filosofía*. Salamanca: Anaya.
- GARCÍA CALVO, A. (1977). La enseñanza de la filosofía en el Estado español. Síntesis de la ponencia en el Congreso de Filósofos Jóvenes. Barcelona 3 al 6 de abril de 1977.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1969). Discurso inaugural del curso académico 1880-1881. En *Ensayos* (p. 107). Madrid: Alianza Editorial.
- HABERMAS, J. (1971). *Para qué seguir con la filosofía*. Madrid: Santillana.
- HARGREAVES, A. (1995). La importancia de vivir en la frontera. *Cuadernos de Pedagogía*, 233, 90.
- HEIDEGGER, M. (2006). El final de la filosofía y la tarea del pensar. En *Tiempo y ser*. Madrid, Tecnos.
- HUBERMAN, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relations. En J. W. Little y M. McLaughlin (eds.), *Teachers' work. Individual, colleagues and contexts* (pp. 11-50). Chicago: Teacher College Press.
- LAVALL, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la escuela pública*. Barcelona: Paidós.
- LYOTARD, F. (1989). *Por qué filosofar: cuatro conferencias*. Barcelona: Paidós.
- MARCUSE, H. (1968). *El final de la utopía*. Barcelona: Ariel.
- MARTENS, E. (1983). *Einführung in die Didaktik der Philosophie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. [Versión catalana: MARTENS, E. (1991). *Introducció a la didàctica de la filosofia*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia].
- PRATS, J. (1995). *Didáctica de las ciencias sociales. Evaluación de la aplicación previa a la generalización del programa «Sida-saber-ayuda»*. Proyecto Docente e Investigador. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Pedagogía. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- REVENGA, A. (1998). *Fundamentación de una relación intrínseca y recíprocamente constitutiva de la filosofía y didáctica en la enseñanza secundaria*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. División de Ciencias de la Educación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (dir.) (2003). *Educació superior i treball a Catalunya*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- RORTY, R. (1983). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- RUSSELL, B. (1972). *Los problemas de la filosofía*. Barcelona: Labor. Plaza y Janés.
- SARBACH, A. (2005). *¿Qué pasa en la clase de Filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Pedagogía. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- SAVATER, F. (1975). *La filosofía como anhelo de revolución*. *Zona Abierta*, 3, 41-49.
- SCRIVEN (1998). *Minimalist theory: The least theory that practice require*. *American Journal of Evaluation*, 20, 1, 144-166.
- SHANCK, R. (1997). *Aprendizaje virtual*. México: McGraw-Hill.

Normativa legal

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* (04/10/1990), 238, 28.927-28.942. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado* (24/12/2002), 307, 45188-45220. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (04/05/2006), 106, 17.158-17.207. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado* (29/12/2007), 312, 53.751-53.753. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf>.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado* (08/12/2006), 293, 43.053-43.102. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>.

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado* (06/11/2007), 266, 45.381-45.477. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/dias/2007/11/06/pdfs/A45381-45477.pdf>.

3. LA EVALUACIÓN EN FILOSOFÍA: PROCESOS DE APRENDIZAJE Y DE ENSEÑANZA, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- Planteamiento
- «Enseñanza», «aprendizajes» y «evaluación», términos inclusivos
- Batería de instrumentos de evaluación
- Competencias básicas y su evaluación

Julían Arroyo

IES Alameda de Osuna. Madrid

Planteamiento

En nuestra opinión, aunque este tema requiere que se ofrezcan los distintos procedimientos empleados en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, con el fin de que se pueda seleccionar los que se considere más adecuados para el propio trabajo, no estará de más plantear una reflexión crítica sobre algunas funciones de la evaluación y sus consecuencias en la práctica, incluso sin ser queridas explícitamente. Para empezar, conviene sacar a la luz aspectos de la evaluación que pueden resultar en cierta medida negativos.

Ante todo, la evaluación tiene para el profesorado una *función pedagógica*. Se trata de comprobar si los estudiantes aprenden y de qué modo lo hacen a fin de corregir y orientar las posibles deficiencias e impulsar el progreso académico. Pero esto no es todo, porque también tiene una indudable *función social*, donde existe una problemática mucho mayor. En la actualidad, las autonomías tienen mucho interés en establecer sistemas anuales de evaluación, cuyos resultados marcan, igualmente, las instituciones educativas, que transmiten luego a los padres y a la sociedad en general.

La preparación para la selectividad siempre ha estado en las miras del profesorado, por que se trata de la culminación del proceso de la enseñanza secundaria. Ahora bien, debe recordarse que el hecho de superar o no superar esta prueba establece el nivel profesional al que el estudiante puede o no acceder en el futuro. De este modo, la evaluación puede tener un sesgo negativo que, como mínimo, selecciona y hasta podría segregar al alumnado. El docente tiene también en esto su parte de responsabilidad, aunque quizás piense (y con razón) que ya no se le pueden imponer mayores cotas.

Es cierto, igualmente, que la evaluación es un reflejo de la realidad y esto es lo que me parece más significativo y digno de consideración. Puede que algunos profesores puedan verse reflejados en el siguiente texto, al menos en ciertos momentos:

Llegué a casa deshecho, preocupado, triste, con el dolor en el pecho y como si estuviera resistiendo una pesada carga en mis párpados. Había dado (...) las notas al alumnado del que soy tutor. (...) Algunos días más tarde quise manifestar lo injusto, lo impropio, lo inadmisible que es dar notas al alumnado. (Sallinas, 2020, p. 109)

«Enseñanza», «aprendizaje» y «evaluación», términos inclusivos

En términos generales, evaluación significa el proceso de estimación o valoración de los conocimientos de un sujeto que se encuentra en una acción de aprender. No sólo se valoran conocimientos, sino igualmente aptitudes, capacidades y rendimientos. Por lo tanto, se trata de una actividad compleja.

Todavía más difícil si se contempla que puede valorarse el aprendizaje de un estudiante, pero también la propia enseñanza, que es la base de dicho aprendizaje. El proceso incluye variables tanto externas como internas, como la atención, el grado de interés, las expectativas del sujeto, etc., e incluso la situación, tanto física como mental o psicológica, del sujeto que tiene que aprender.

En consecuencia, la evaluación forma parte de la enseñanza en sí y del aprendizaje alcanzado. En este sentido, la forma de enseñar y el modo de aprender orientan ya la propia evaluación. Un proceso en el que se enseña a manipular objetos sólo necesita comprobar el grado de tal manipulación. Ahora bien, si se pretende que los estudiantes aprendan a pensar, la valoración de tal aprendizaje es muy compleja, al menos tanto como las variables que incluyen lo que entendemos por pensar. Por ejemplo, en las *Meditaciones metafísicas*, Descartes (2002, p. 159) atribuye al pensamiento actividades como la duda, la afirmación y la negación, el conocer o ignorar, amar, odiar, querer, imaginar y sentir, entre otras.

Como en cualquier otra materia, en Filosofía se necesita un nivel mínimo de información, al menos en el conocimiento del autor en sus líneas principales. Además, hay que leer y

comprender fragmentos y textos de algunas de sus obras o, incluso, una obra completa. Esto requiere descubrir sus ideas o tesis, así como la estructura argumentativa empleada para exponerlas. Premisas, argumentaciones y conclusiones exigen un léxico técnico en la mayor parte de las veces y unos procedimientos lógicos, con apoyos gramaticales y sintácticos comunes a todas las materias que forman parte del acervo cultural. También es importante la aplicación de los asuntos planteados o resueltos a la situación del presente y su relación con otras materias que han podido tratarlos de acuerdo con sus propios intereses científicos, culturales o tecnológicos. Supuesto que la filosofía es un saber de segundo grado, esto tiene que justificarse en todos los momentos en que sea posible. Así se irá percibiendo la vertebración de los conocimientos en el conjunto del saber.

De ahí se concluirá que los procedimientos de evaluación en filosofía necesitan un repertorio diverso y múltiple de pruebas que se puedan aplicar a lo que en cada momento se quiera valorar. Asimismo, es evidente que los conceptos enseñanza, aprendizaje y evaluación son inclusivos, es decir, que la enseñanza se dirige al aprendizaje y que ambos requieren de la consiguiente evaluación.

Por último, también hay que tener en cuenta si se trata de un curso de iniciación a la filosofía (como el primer año de bachillerato), o de *protomiciación* (como el curso de Ética-cívica de cuarto de la enseñanza secundaria obligatoria [ESO]), o de un curso de continuación y finalización de etapa (como el segundo año de bachillerato). El conocimiento de algunos temas, autores, textos y doctrinas no está de más para comenzar, puesto que después se podrá profundizar en mayor grado en los cursos de bachillerato. Esto es, debería darse alguna clase de continuidad, de modo que al finalizar el nivel su proceso de evaluación podría ser más de conjunto, para valorar así la madurez alcanzada. Con todo esto, se entiende bien que el asunto no resulta nada fácil, dadas las diferentes denominaciones, el peso horario y los distintos contenidos que deben ser atendidos en cada uno de los cursos. Sin embargo, no creo que resulte ocioso tener en cuenta el objetivo general: enseñar filosofía, como un componente cívico, o de problemas teórico-prácticos, o de perspectiva histórica.

Batería de instrumentos de evaluación

Dado que la evaluación está incluida en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo parte interna de éste, las modalidades de valoración del aprendizaje han de ser plurales y dirigidas a comprobar el grado de apropiación de lo aprendido. Esto debe hacerse siempre dentro de una planificación quincenal, mensual, trimestral o semestral, según convenga. Uno de los referentes podría ser el número de evaluaciones que se realizan en la ESO a lo largo del curso académico. Las *pautas evaluadoras* deberán ser conocidas explícitamente por el alumnado desde los comienzos del curso. De este modo, cada uno podrá distribuir tiempos y trabajo, de acuerdo con las expectativas que espera conseguir. Se cuidará igualmente que las pruebas aplicadas no requieran

meramente la reproducción mecánica de lo aprendido. Para ello se impulsará la reconstrucción de la información obtenida a partir de conceptos previos y su elaboración crítica.

En general, las técnicas de evaluación pueden clasificarse en cuantitativas y cualitativas.

Técnicas cuantitativas

Entre ellas se encuentran las siguientes:

- *Pruebas objetivas*: de verdadero o falso, de reconocimiento, de la mejor respuesta, de identificación, de alternativa múltiple, de relación de pares, de complementación, etc. (en el anexo 1, pp. 72-76, aparecen dos ejemplos).
- *Pruebas escritas* sobre exámenes en los que se recojan los puntos fundamentales de cada tema o unidad. Se puede variar entre preguntas obligatorias, que han de contestarse todas, o un conjunto de cuestiones para seleccionar obligatoriamente dos o tres, según convenga. Este segundo modelo da más libertad en la elección y su desarrollo puede ser más creativo.
- *Preguntas orales* en el aula, de respuesta concreta, precisa y breve. Conviene realizarlas de vez en cuando para evitar que el alumnado pase cierto tiempo sin estudiar de forma individual y cotidiana y deje todo el estudio para el momento anterior al examen previamente fijado. Así se puede hacer un seguimiento más directo del aprendizaje.
- Elaboración de *esquemas* y *mapas conceptuales* sobre un tema, que pueden presentarse en un documento PowerPoint o mediante otro recurso similar.
- *Examen de evaluación*. En él se recoge el conjunto de lo aprendido durante el período señalado para cada una de las evaluaciones del curso, que acostumbra a ser como mínimo tres. Esta prueba global permite estimar de forma más amplia la madurez alcanzada en la materia en un período algo más largo y con mayor número de contenidos de aprendizaje. Al mismo tiempo, hay que habituar a los estudiantes a mantener la asimilación de contenidos durante una etapa que exige un mayor esfuerzo de síntesis.

Técnicas cualitativas

Entre las técnicas cualitativas se hallan las siguientes:

- *Registros diarios* en el cuaderno del profesor. Aquí se recogerán diversos aspectos del transcurso de la clase: observación, interés, preguntas del alumnado, otras intervenciones, etc.
- *Análisis de textos*. Se trata de fragmentos breves para leer y responder a cuestiones que se formulen. Confirman o verifican un punto determinado, o amplían algún otro aspecto. Permiten oír al propio autor en sus textos escritos y actualizar sus propuestas. Son uno de los instrumentos más empleados en Historia de la filosofía de segundo de bachillerato, utilizado para el examen de las pruebas de acceso a estudios universitarios (PAU), con distintos formatos, de acuerdo con las propuestas de las distintas universidades españolas. En el anexo 2 (pp. 77-78) se muestra algún ejemplo de las universidades de Madrid.

- *Caderno de clase*, que recoge el desarrollo de la actividad cotidiana del aula (Taberner, 1991, pp. 39-42; Salinas, 2002, pp. 101-103). Este cuaderno o carpeta, donde se recogen antes los trabajos del alumnado, ahora suele denominarse *portafolio*. En Filosofía interesa actuar sobre el pensamiento crítico. Para ello, conviene preguntarse qué clase de procesos y destrezas pueden conducir a éste. Uno de los aspectos importantes es saber manejar la información, y con este objetivo tenemos el *portafolio*, que incluye y recopila los trabajos elaborados y resueltos por el alumnado durante un período determinado, como puede ser un curso académico. Resulta conveniente que disponga de un índice que fije los trabajos importantes que se han de conservar. Debería revisarse, como mínimo, en períodos de evaluación y tenerse en cuenta al final del curso, porque en él queda todo el esfuerzo académico organizado de los estudiantes.
- *Presentación de trabajos escritos* (Marqués, 2004, pp. 167-180), fijados previamente y con tiempo de elaboración establecida. Dicha presentación puede hacerse de forma oral y directa hacia los participantes de la clase, o mediante un recurso tecnológico. Los compañeros pueden formular preguntas aclaratorias o de matiz, o hacer objeciones al contenido. Finalmente, un jurado formado por entre tres y cinco alumnos dará su calificación, siempre de forma justificada, que orientará al profesor para conceder la calificación definitiva, que igualmente irá acompañada de su correspondiente justificación.
- *Disertación*. Es una redacción filosófica que trata un tema o problema propuesto. Debe incluir *introducción* y *planteamiento*, junto con un *desarrollo*, en el que se ofrecen las funciones críticas y los argumentos para el mantenimiento de la tesis en cuestión, y las conclusiones obtenidas, mediante la conexión entre los argumentos expuestos y los posibles nuevos planteamientos o perspectivas originados a partir del estudio realizado y la capacidad crítica desarrollada en la actividad. Respecto al tema tratado, se trata de «un instrumento de evaluación del desarrollo del pensamiento complejo» (García Moriyón, 1998, p. 153) y de uno de los más valiosos instrumentos en Filosofía: «Una pieza maestra de la evaluación escolar de la competencia filosófica» (Moreno, 2006, p. 65).

Análisis y evaluación de un aspecto puntual

Por ejemplo, en Psicología, asignatura optativa de segundo de bachillerato, cuando se estudia el tema Aprendizaje, puede analizarse la crítica al conductismo de Skinner, que trata de modificar la conducta por medio de su condicionamiento con estímulos aversivos adecuados, hasta conseguir que el sujeto acabe eviándola completamente. Para esto, cabe visionar la película de Kubrick (1971) *La naranja mecánica*. En ella, al personaje llamado Alex, amante de la música de Beethoven y de la violencia extrema, se le aplica la técnica psicológica denominada Ludovico. Hay que fijarse, especialmente, en los siguientes tres momentos:

- La situación de violencia de la primera parte.
- El encarcelamiento de Alex y su sometimiento al método Ludovico, con las consecuencias que esto acarrea.

- La última parte, en que vuelve a la situación de violencia primera, cuando parecía que el condicionamiento aplicado habría sido una excelente terapia para el cambio de conducta.

De forma similar, pueden buscarse diversos ejemplos de películas para otros temas.

Autoevaluación

El estudiante puede hacerse también una autoevaluación con el fin de tomar conciencia de su propia situación (Gurrea, 1991, pp. 29-38), cuyos resultados serán orientativos para el profesor (cuadro 1). El procedimiento que debería emplearse sería el siguiente (valor total de la prueba: diez puntos, resultado de los cinco aspectos parciales que se proponen, con un valor de cero a 2 puntos cada uno):

- *Asistencia y puntualidad a las clases.* Por cada falta a una clase o retraso deberán restarse 0,50 y 0,25 puntos, respectivamente.
- *Comportamiento y actitud.* Por cada llamada de atención o cambio de sitio, o similar, por parte del profesor se restarán 0,25 puntos. Por cada expulsión de clase, si las hubiere, se descontarán 0,50 puntos.
- *Cumplimiento de las tareas.* Lecturas, textos y trabajos asignados en tiempo fijo. Por cada incumplimiento, se quitarán 0,25 puntos.
- *Calidad del trabajo.* Hay que tener en cuenta las ideas aportadas o los errores cometidos en el trabajo. Se restarán 0,25 puntos si no se aporta ninguna idea y otros 0,25 por cada uno de los errores cometidos.
- *Grado de aprendizaje.* Si no se aprendió lo que venía exigido y se consideraba necesario, se descontarán 0,50 puntos.

Cuadro 1. Ficha de autoevaluación

Apellidos y nombre.....		Fecha.....		Curso.....	
Asistencia y puntualidad	Comportamiento y actitud	Cumplimiento de tareas	Calidad de trabajo	Grado de aprendizaje	Total

Evaluación completa

Se trata del juicio elaborado por el profesor a lo largo del curso. En él se tiene en cuenta la totalidad de las actividades realizadas, ya que éstas son la expresión del progreso intelectual y de la madurez adquirida. No resultará ocioso comentar que el aumento de las necesidades escolares y de las experiencias constantes del profesorado en tareas mecánicas y burocráticas hacen cada vez más difícil el trato personalizado y directo con los estudiantes. Esto hace que haya que establecer controles cada vez más simplificados para la evaluación de la docencia.

Competencias básicas y su evaluación

En su preámbulo, la actual Ley Orgánica del Educación (LOE) ya incluye «las competencias básicas entre los componentes del currículo» que el Gobierno deberá establecer. En el título preliminar, en el artículo 6, define el currículo como:

(...) el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas...

¿Qué son las competencias básicas? Diversos autores han coincidido en que se trata de una expresión polisémica, y por ello resulta necesario fijar su significado. Se han seleccionado las siguientes definiciones de «competencia básica»:

- El proyecto «Definición y Selección de Competencias Clave» (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) la define así:
Capacidad para responder a las demandas complejas y llevarlas a cabo de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. (Escamilla, 2008, p. 28; Zabala y Arnau, 2007, p. 36)
- Para el Proyecto «Atlántida», es:
(...) la forma en que una persona utiliza todos los recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos, experiencias) para actuar de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida tanto personal como social. (Proyecto Atlántida, p. 2)
- Una forma más descriptiva es la definición enunciada por la Consejería de Educación del Principado de Asturias, que recoge prácticamente lo señalado por Zabala y Arnau (Zabala y Arnau, 2007, pp. 43-44):
(...) es la capacidad (¿qué?) para efectuar tareas o hacer frente a situaciones (¿para qué?) de forma eficaz (¿cómo?), movilizando actitudes, destrezas y conocimientos (¿de qué forma?) en un contexto determinado (¿dónde?) al mismo tiempo y de forma interrelacionada (¿cuándo?).
- Zabala y Arnau la describen del siguiente modo:
La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para poder dar respuesta a los problemas con los que se enfrentará a lo largo de su vida. Supondrá una intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales. (Zabala y Arnau, 2007, p. 31)
- Años antes se había descrito así:
Suponen, por su complejidad, un elemento de formación al que hay que acercarse de manera convergente—desde distintas áreas, materias y módulos— y gradual—desde distintos momentos y situaciones de aprendizaje (cursos, etapas, niveles)—. De esta manera, se reconoce su carácter integrador sobre distintos tipos de contenido (no son habilidades o destrezas específicas), y constituye un factor nuclear para el desarrollo de propuestas globalizadoras o interdisciplinares. (Escamilla, 2008, p. 29)

Asimismo, insisten en que las competencias básicas son un componente fundamental del currículo:

El componente esencial del currículo, que supone su consideración como referente para organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y su evolución. (Escamilla, 2008, p. 29)

Según esto, Escamilla precisa las siguientes características, entre otras (Escamilla, 2008, pp. 29, 30):

- Miran a la acción, pero se basan en conocimientos técnicos.
- Tienen una gran complejidad en su desempeño y coherencia.
- Implican siempre la adaptación a un contexto.
- Son núcleos de referencia.
- Tienen significatividad y coherencia.

Parece, pues, que en un mundo globalizado los ejes de las competencias básicas son imprescindibles.

¿Qué competencias básicas se han seleccionado en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE)? Las ocho siguientes:

1. Comunicación lingüística.
2. Matemáticas.
3. Conocimiento e interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Social y ciudadana.
6. Cultural y artística.
7. Aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

El autor José Antonio Marina se lamenta de que la competencia Aprender a pensar, que la OCDE consideró en un principio como el corazón de todas ellas, finalmente no haya sido seleccionada por la Unión Europea. Considera que es la más occidental y europea de todas, y su finalidad es generalizar la actitud crítica ante la realidad del mundo, las ciencias y los medios de comunicación para juzgar de acuerdo con valores y principios. Falla, pues, la competencia novena (Marina, 2008, p. 467; Jordán, 2009, p. 511), que tampoco ha recogido la LOE, aunque sea la más clásica de todas:

Tal olvido de la *competencia filosófica* traerá consecuencias graves en el ciudadano del siglo XXI. Por eso, Marina propone convertir la filosofía en un adverbio, para que todos puedan aprender a tomar decisiones «filosóficamente». Pensar requiere de la *inteligencia en acción* para vivir conscientemente con capacidad crítica, independencia o autonomía, visión de conjunto, y hacer frente a los problemas, así como orientar posibles soluciones. Estas características las denomina *virtudes filosóficas*.

De modo más teórico, este autor habla también del *aprendizaje de la sabiduría*: se puede aprender a llegar a ser sabios (Marina, 2009, pp. 21 y 344).

¿Pueden evaluarse las competencias básicas? Desde luego que sí, mediante las actividades que se vayan realizando, que deben adecuarse al nivel en que se encuentran los estudiantes. Si los conocimientos se aplican a una situación determinada para resolver problemas concretos, se pueden evaluar, tanto respecto al proceso de aplicación como a la resolución del propio problema. Se dan procesos, conocimientos, situaciones y contextos, que pueden valorarse. Hay que pensar, obtener información, desarrollar habilidades, argumentar, relacionar conocimientos e interpretar la situación o la realidad desde las estructuras mentales que se dispongan. Todo esto se puede aprender y, en consecuencia, deben evaluarse tales aprendizajes mediante la práctica docente y organizada para conseguir lo que deseemos al final del proceso de ese aprendizaje. Finalmente, tomaremos las decisiones oportunas para proseguir la enseñanza.

En el anexo 3 (pp. 79-82) se expone una actividad práctica para que puedan concretarse toda esta serie de matices descriptos. Se trata de la adaptación de un ejercicio propuesto para Lengua, procedente de la Administración educativa del Principado de Asturias.¹

1. www.educastur.es

ACTIVIDADES

1. Elige uno de los recursos de evaluación del repertorio. Enuncia de forma justificada tres aspectos positivos y tres negativos que pueda tener este recurso de acuerdo con la reflexión del autor de este capítulo. Después aplicalo en el aula con los estudiantes y pídeles, igualmente, que escriban tres aspectos positivos y tres negativos que ellos le encuentren, justificando la razón de sus elecciones. Constatas con los del autor del capítulo y coméntalos con toda la clase hasta sacar conclusiones que permitirán corregir o modificar la prueba y enriquecerla. En «Fuentes y recursos» encontrarás los materiales necesarios para poder ampliar este tema, especialmente la referencia bibliográfica de Shaw.
2. Selecciona un texto de un filósofo y proponlo para la evaluación de un tema del programa de historia de la filosofía. Aplicalo a un grupo de alumnos y alumnas. Pídeles que encuentren las ideas del texto y que las escriban de forma precisa, con sus propias palabras y sin más comentarios. Después pídeles que averigüen la argumentación que hace el autor apoyándose en estas ideas. Es necesario que precisen los argumentos de forma concreta. Finalmente, realiza la correspondiente corrección para indicarle qué ideas han sido descubiertas correctamente y cuáles han sido los argumentos empleados. Sólo queda valorar el resultado. En esta actividad, las fuentes tienen que basarse en los apuntes y las orientaciones que se han dado a los estudiantes para que practiquen con un texto y aprendan las técnicas más elementales.
3. Haz una práctica de competencia cognitiva, que se entienda como la manera de aprender o de conocer. El alumnado tiene que trabajar con un artículo que se haya seleccionado previamente sobre un tema de interés. Se les ofrece la siguiente secuencia:
 - Información. Se trata de ver como realizan los registros, el subrayado y la fijación de los aspectos significativos.
 - Elaboración o interpretación de esa información. Hay que observar cómo resumen, las anotaciones que hacen y algunas preguntas o supuestos.
 - Organización. Consiste en ordenar personalmente la información. Para ello es importante que clasifiquen los contenidos, preparen esquemas, mapas, etc.

FUENTES Y RECURSOS

Libros

ÁLVAREZ, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Interesa la lectura del capítulo segundo, que trata de la naturaleza y el sentido de la evaluación en educación, y del séptimo, sobre técnicas y recursos de evaluación, y de la importancia de los métodos. El capítulo octavo plantea aprender de los errores y de las preguntas. Además, ofrece sugerencias para la acción reflexiva y crítica.

BONVECCHIO, M. (2006). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Se recomienda especialmente la lectura del capítulo tercero, en el que se establece que la evaluación es un sistema y un proceso con fases, esquema y presentación general; así como la del capítulo sexto, que analiza la función pedagógica de la evaluación, y el noveno, que plantea la coevaluación como estrategia para la construcción social del conocimiento.

CELMAN, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós (pp. 35-66).

Según Susana Celman el tema de la evaluación supone en la actualidad transitar por un espacio plagado de controversias. La evaluación docente aparece planteada en diversos lugares y en diversos contextos. La autora defiende hipótesis de que las políticas y prácticas de capacitación y evaluación incorporadas a las reformas educativas son contradictorias. De ahí que la evaluación docente deba pensar primordialmente hacia la educación y la docencia; pensar en el conocimiento, saber, aprendizaje y enseñanza; en la formación y en la experiencia; en la escuela y la sociedad; en la democracia y la ciudadanía.

IBAR, M. (2002). *Manual general de evaluación*. Barcelona: Octaedro.

Esta obra ofrece de manera sintética los principales estudios realizados sobre la evaluación. Son aconsejables principalmente los capítulos primero y segundo, donde se tratan los conceptos y los enfoques de la evaluación, y la metodología para evaluar a los alumnos y sus aprendizajes.

MARINA, J.-A. y BERNABEU, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza. Marina ha criticado el olvido de la competencia social y ciudadana por parte de los organismos adecuados, incluidos los legisladores del sistema educativo español, cuando han establecido las denominadas competencias básicas. Este autor reclama que es necesario introducir esta competencia en todos los niveles de la enseñanza, como una exigencia psicológica y ética para evitar distorsiones personales y el desplome de certezas y valores morales. Este panorama es el responsable de la mayoría de las injusticias de nuestro mundo

actual, que el ejercicio de esta competencia puede corregir y orientar. Por tales razones, es necesario leer esta obra y ponerla en práctica en las aulas.

PELLICER, C. y ORTEGA, M. (2009). *La evaluación de las competencias básicas*. Madrid: PPC.

Este libro analiza precisamente las competencias y su evaluación. De un modo accesible y didáctico, acompaña la parte teórica con ejemplos prácticos, que pueden emplearse en las aulas. Además, incluye un CD a fin de que el profesorado pueda personalizar y adaptar estos recursos a la evaluación de los aprendizajes impartidos.

PIMENTA, I.H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Pearson.

Resultará útil que el alumnado analice el tema de la evaluación de los aprendizajes que aparece en la segunda parte de esta obra. En la tercera parte realiza una descripción detallada sobre cómo evaluar estos aprendizajes, y en la cuarta aparecen ejemplos de pruebas de evaluación en todos los niveles, entre los que se recomiendan especialmente los preparados para la educación media superior.

SALINAS, D. (2002). *Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.

En las páginas 97-101 se recogen de forma breve, pero muy precisa, orientaciones para las pruebas objetivas. En las páginas 101-103 se trata sobre el cuaderno de clase.

SANZ DE ACEDO, M.L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea.

El primer capítulo comienza con la definición del término *competencia* para desarrollar después los pasos que deben seguirse para redactar una competencia. A continuación, las clasifica y se centra en las cognitivas. Adjunta figuras y cuadros para visualizar las principales ideas y ofrece orientaciones para su evaluación. En el segundo capítulo se enuncian las competencias necesarias para que los estudiantes comprendan la información, como clasificar, analizar, sintetizar y secuenciar, y descubrir razones y argumentos. Las explicaciones son sencillas y ajustadas a los contenidos.

SANTOS CUERRA, M.A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Este libro presenta de una manera muy sugestiva tanto la diana como su flecha, es decir, el aprendizaje y su necesaria evaluación. El capítulo primero analiza la evaluación como aprendizaje (una perspectiva en la que es necesario profundizar) y propone también los principios generales de la evaluación. El capítulo tercero se dedica a la relación entre la evaluación y el profesorado.

SHAW, I. (2003). *La evaluación cualitativa*. Barcelona: Paidós.

Buena introducción práctica a los métodos de la evaluación cualitativa en la práctica evaluadora cotidiana para superar las limitaciones de los enfoques cuantitativos más tradicionales. Incluye temas como los fundamentos de la evaluación y sus tendencias actuales, los principales teóricos de la evaluación y la evaluación de programas, la recogida de datos y el análisis de la evaluación. Los capítulos se acompañan de ejemplos para mostrar cómo aplicar los temas, los enfoques y los métodos que esos casos ilustran. Esto último puede resultar de una gran utilidad.

STUFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-MEC.

Este libro incluye diez unidades. Comienza con la exposición de un panorama general de la evaluación y realiza un análisis de tres campos para explicarla. Las otras ocho unidades ofrecen otros tantos modelos prácticos de trabajo evaluativo.

Sitio web

Proyecto Atlántida.

www.proyecto-atlantida.net

ANEXO 1. EJEMPLOS DE EVALUACIÓN EN FILOSOFÍA Y CIUDADANÍA

Valoración: elaborar una escala de puntuación en función del número de errores del grupo.

Unidad «La filosofía y el mundo del saber»

APellidos y nombre:

La filosofía y el mundo del saber
CONTROL-EXAMEN

Errores

Calificación

Rodea con un círculo la respuesta correcta, sólo hay una en cada cuestión.

1. La función de la filosofía, según Horkheimer, es:
 - a) Seguir la conducta que dicta la sociedad.
 - b) Criticar lo establecido.
 - c) Realizar los proyectos particulares.
2. La filosofía nace en el siglo:
 - a) VIII a de C.
 - b) V a de C.
 - c) VI a de C.
3. El mito es:
 - a) Una necesidad vital.
 - b) Una creación de los dioses.
 - c) La muerte de la razón.
4. El dios Ponto representa:
 - a) La tierra.
 - b) El cielo.
 - c) El mar.
5. Logos significa:
 - a) Creencias.
 - b) Apariencias.
 - c) Necesidad.
6. Para el saber mítico, el mundo es:
 - a) Estable y adecuado.
 - b) Capricho y caprichoso.
 - c) El destino.
7. El origen histórico de la filosofía de Occidente está en:
 - a) Tales de Mileto.

- b) Confucio.
 - c) Aristóteles.
8. El saber científico es:
 - a) Espontáneo y reflexivo.
 - b) Búsqueda de lo esencial.
 - c) Sectorial.
 9. La filosofía se opone a:
 - a) Las verdades tradicionales.
 - b) Las capacidades críticas.
 - c) La autocritica.
 10. Según la UNESCO, la filosofía es:
 - a) El ejercicio de la utilidad.
 - b) El cuestionamiento del mundo.
 - c) El análisis de los principios de las cosas.
 11. Para Maquiavelo:
 - a) La ética es un referente para la política.
 - b) Hay que relacionar equilibradamente ética y política.
 - c) La política está por encima de la ética.
 12. Liberalismo implica:
 - a) Competitividad.
 - b) Pluralidad de pensamiento.
 - c) Pensamiento crítico.
 13. Según Savater, democracia y filosofía son:
 - a) Configuraciones de pensamiento único.
 - b) Promotoras de la globalización.
 - c) Actividades parlantes.
 14. La esclava se burla de Tales porque:
 - a) Compió olivas a bajo precio.
 - b) Especula y no atiende a los prácticos.
 - c) No sabe hacer buenos cálculos.
 15. Una de las ramas de la filosofía es:
 - a) La parapsicología.
 - b) La eteología.
 - c) La existenciología.
 16. Aristóteles fundó:
 - a) La Academia.
 - b) El Liceo.
 - c) Las escuelas morales.
 17. Los sistemas epistémico-ontológicos se deben a:
 - a) Sócrates y Gorgias.

- b) Plotino y Protagoras;
c) Platón y Aristóteles.
18. **Guillermo de Ockham pertenece al siglo:**
a) XIV.
b) XIII.
c) XII.
19. **Según Aquino, los preceptos de la ley correlacionan con:**
a) La conservación del ser.
b) La inclinación a bienes determinados.
c) Las inclinaciones naturales.
20. **El protagonismo del conocimiento lo defiende:**
a) El existencialismo.
b) El marxismo.
c) El racionalismo.

Unidad «Concepciones filosóficas del ser humano»

APellidos y Nombre:

CONCEPCIONES FILOSÓFICAS DEL SER HUMANO
CONTROL-EXAMEN

ERRORES

CALIFICACIÓN

Rodea con un círculo la respuesta correcta, sólo hay una en cada cuestión.

1. **Según Pico Della Mirandola, lo que caracteriza al ser humano es:**
a) Estar situado en el centro del mundo.
b) Tomar sus propias decisiones y elecciones.
c) Las dos respuestas anteriores son correctas.
2. **En la tradición judeocristiana, el ser humano:**
a) Tiene un carácter dualista idéntico al de la tradición oriental.
b) Se caracteriza por su dignidad.
c) Está subordinado a Dios.
3. **Según Max Scheler:**
a) Hay tres círculos de ideas sobre el hombre.
b) Los tres círculos de ideas incluyen una cierta unidad.
c) Los tres círculos de ideas pueden conciliarse entre sí.
4. **Para los griegos, *physis* es:**
a) La ley de la ciudad

- b) La arbitrariedad de los asuntos humanos.
c) La raíz de donde brota.
5. **El mito del carro alado de Platón:**
a) Se refiere al conocimiento de la verdadera realidad distinto de las sombras.
b) Explica la tensión entre los deseos y la razón.
c) Dice que la vida justa es mejor que la injusta.
6. **Aristóteles se diferencia de Platón:**
a) En la indisolubilidad del alma y el cuerpo.
b) En la existencia de algo inmortal y eterno.
c) En que la razón es superior a las pasiones.
7. **La característica principal de la filosofía medieval es:**
a) Que la razón explica a la fe.
b) La dignidad del hombre.
c) La afirmación del yo personal.
8. **Para Platón, en el Fedón:**
a) La unión del alma y el cuerpo orienta la verdad.
b) La filosofía es preparación para la muerte.
c) La purificación consiste en la identificación del alma con el cuerpo.
9. **En el Renacimiento:**
a) Matemática y física son las ciencias fundamentales.
b) Los humanistas revalorizan al ser humano.
c) Las dos afirmaciones anteriores son ciertas.
10. **En Descartes:**
a) El principio «Pienso, luego existo» es un fundamento secundario en filosofía.
b) La duda metódica nunca acaba.
c) Las dos afirmaciones anteriores son falsas.
11. **Para el empirista Hume:**
a) La función de la razón es guiar las pasiones.
b) La razón es el fundamento del deseo y la «esclava de las pasiones»
c) La condición del ser humano es la racional.
12. **En Kant:**
a) El carácter racional de lo humano es intrínsecamente natural.
b) La idea de Dios se justifica por la «razón pura».
c) La humanidad progresa y decae a la vez.
13. **Según Kant:**
a) La naturaleza humana progresa en las relaciones entre pueblos.
b) El derecho civil garantiza la independencia del Estado.
c) Sólo un derecho internacional garantizaría el equilibrio en Europa.
14. **El problema del ser humano:**
a) Pertenecía a la filosofía moderna.

- b) Solo tiene dos posibles respuestas.
c) Es complejo y de difícil solución.
15. **En la filosofía contemporánea, el ser humano:**
a) Es exclusivamente producto biológico y genético.
b) Está integrado en la naturaleza, sin que haya un modelo humano único.
c) Reconoce la humanidad de los androides.
16. **Las concepciones finalistas:**
a) No contradicen la teoría de la evolución.
b) Coinciden con el dualismo genético.
c) No pueden justificarse científicamente.
17. **La organización social:**
a) Tiene un carácter ético de realización de lo humano.
b) Está en contra de la supervivencia por causa de las injusticias del trabajo.
c) Depende de la organización de los modos del trabajo.
18. **La alienación del trabajo:**
a) Produce una desigualdad social cada vez mayor.
b) Contribuye a la socialización de las fuerzas productivas.
c) Hace difícil la vida del proletariado, aunque le permite ir saliendo de la pobreza.
19. **Según Nietzsche:**
a) El dualismo ha impedido el desarrollo de la perspectiva antropocéntrica.
b) La igualdad de lo social podría elevar al hombre a su propia dignidad.
c) El inconsciente implica una verdadera concepción científica.
20. **Para la biotecnología:**
a) Somos por naturaleza artificiales.
b) El mundo es infinito, por lo que nunca podremos abarcarlo.
c) La artificialidad haría el mundo evitable.

ANEXO 2. EJEMPLOS DE EVALUACIÓN, MEDIANTE ANÁLISIS DE TEXTOS, EN HISTORIA DE LA FILOSOFÍA

Unidad «Filosofía antigua: Platón»

APPELLIDOS Y NOMBRE:

LEE EL TEXTO Y CONTESTA A LAS CUESTIONES QUE SE TE PLANTEAN

CAUFIICACIÓN

—¿Entonces queda nuestro asunto así, Simmias? —dijo él—. Si existen las cosas de que siempre hablamos, lo bello y lo bueno y toda la realidad de esa clase, y a ella referimos todos los datos de nuestros sentidos, y hallamos que es una realidad nuestra subsistente de antes, y estas cosas los imaginamos de acuerdo con ella, es necesario que, así como esas cosas existen, también exista nuestra alma antes de que nosotros estemos en vida. Pero, si no existen, este razonamiento que hemos dicho sería en vano. ¿Acaso es así, y hoy una idéntica necesidad de que existan esas cosas y nuestras almas, antes de que nosotros hayamos nacido, y si no existen las unas, tampoco las otras?

... Me parece a mí, Sócrates, que en modo superlativo —dijo Simmias— la necesidad es la misma de que existan, y que el razonamiento llega a buen puerto en cuanto a lo de existir de igual modo nuestra alma antes de que nazcamos y la realidad de la que tu hablas. No tengo yo, pues, nada que me sea tan claro como eso, el que tales cosas existen al máximo: lo bello, lo bueno, y todo lo demás que tu mencionados hace un momento. Y a mí me parece que queda suficientemente demostrado. (Platón, 2003, 76d-77a)

En este texto del diálogo Fedón, su autor reflexiona sobre el mundo de las ideas.

Cuestiones

Exponer las ideas y la estructura argumentativa del texto propuesto. (2 puntos)

Explicar el problema de las ideas en Platón y desarrollar sistemáticamente las principales líneas de su pensamiento (4 puntos).

Relacionar el pensamiento de Platón con su marco histórico, sociocultural y filosófico. (2 puntos)

Explicar el tratamiento del problema de las ideas en un autor o una corriente filosófica que no pertenezca a la época antigua (2 puntos).

Nota

En esta actividad pueden trabajarse dos competencias: la comunicación lingüística, mediante la lectura, la interpretación y la exposición del contenido del texto, y la autonomía y la iniciativa personal, por medio del estudio de la aportación del individuo Platón y sus propuestas personales.

Unidad «El racionalismo: Descartes»

APELLIDOS Y NOMBRE:

Pues bien, por lo que toca a los ideas, si se las considera en sí mismas, sin relación a ninguna otra cosa, no pueden ser llamadas con propiedad falsas; pues, imagine yo una cabra o una quimera, tan verdad es que imagino la una como la otra.

No es tampoco de temer que pueda hallarse falsedad en las afecciones o voluntades; pues, aunque yo pueda desear cosas malas, o que nunca hayan existido, no es menos cierto por ello que yo los deseo.

Por tanto, sólo en los juicios debo temer mucho cuidado de no errar. Ahora bien, el principal y más frecuente error que puede encontrarse en ellos consiste en juzgar que las ideas que están en mí son semejantes o conformes a cosas que están fuera de mí, pues si considerase las ideas sólo como ciertos modos de mi pensamiento, sin pretender referirlos a alguna cosa exterior, apenas podrían darme ocasión de errar. (Descartes, 2002)

El autor reflexiona sobre las ideas y la posibilidad de su verdad o falsedad.

Cuestiones

Exponer las ideas y la estructura argumentativa del texto propuesto (2 puntos).

Explicar el tema de las ideas en Descartes y desarrollar sistemáticamente las principales líneas de su pensamiento (4 puntos).

Relacionar el pensamiento de Descartes con su marco histórico, sociocultural y filosófico (2 puntos).

Explicar el tratamiento del problema de las ideas en un autor o una corriente filosófica que no pertenezca a la época moderna (2 puntos).

Nota

En esta actividad pueden trabajarse dos competencias: la comunicación lingüística, mediante lectura, la interpretación y la exposición del contenido del texto, y la autonomía y la iniciativa personales, en el sentido de que Descartes se ha replanteado la tradición y ha construido un sistema desde bases racionales. Además, esto plantea la reflexión sobre las capacidades y los límites de la propia razón individual.

ANEXO 3. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Actividad «Los saberes escolares»

APELLIDOS Y NOMBRE:

Lee el texto «La mochila del conocimiento» y contesta a las preguntas.

Agobiados por el peso de sus mochilas, miles de escolares inician la dura carrera de su proceso de formación sin sospechar que al final de ese largo periodo la mayor parte de los conocimientos que habrán adquirido tendrán fecha de caducidad. La inmensa mayoría de los que lleguen a los últimos escalones de esa dura ascensión hacia el conocimiento —en cursos de posgrado, especialización, doctorado o másteres— comprobarán que, en unos pocos años desde que dieron el último adiós a los aulas, una gran parte del saber que acumularon está prácticamente obsoleto. Lamentarán entonces que en esa primera mochila (con material escolar no hubiese algo mínimamente relacionado con una asignatura primordial y olvidada: aprender a razonar. (Ferrate, 2003))

Recuperación de información

• En el texto que has leído pueden apreciarse tres partes. Completa la siguiente tabla siguiendo el modelo propuesto sobre la primera parte.

LA 1.ª PARTE	Comienza en... <i>Agobiados</i>	Termina con... <i>caducidad</i>	En ella se dice que...
LA 2.ª PARTE	Comienza en...	Termina con...	En ella se dice que...
LA 3.ª PARTE	Comienza en...	Termina con...	En ella se dice que...

- Habrás comprobado ya que dos de las partes del texto rellenan la misma idea, ¿cuáles son esas dos partes?
- ¿Qué idea es la que rellenan?
- El texto relaciona a los escolares con dos formas distintas de adquirir conocimientos. Una tiene que ver con la práctica de almacenar datos en la memoria y otra con la de aprender a relacionar datos. ¿con qué expresiones se refiere el texto a estas dos maneras de aprender?

APRENDER DE MEMORIA

RELACIONAR DATOS

- ¿Cuál de estas dos maneras de aprender es la que, según lo que dice el texto, no se practica lo suficiente?

La forma del texto

- En el **texto** se afirma dos veces que **gran parte** de los conocimientos que se adquieren durante el proceso de formación de una persona acaban siendo **inservibles**. ¿Cuáles son las dos expresiones con que se da a entender esta idea?
 - Explica lo que quiere decir aquí la expresión «el peso de sus mochilas».
 - Explica lo que significa la expresión «la dura carrera de su proceso de formación».
 - Explica lo que quiere decir «los últimos escalones» y ponlo en relación con «esa dura ascensión hacia el conocimiento».
 - Explica lo que quiere decir «fecha de caducidad» en el texto.
 - ¿Qué significa el adjetivo «dura» aplicado a «ascensión»?

Interpretación

El desarrollo de una interpretación exige que el lector amplíe sus impresiones iniciales para desarrollar una comprensión más completa sobre lo leído. En este tipo de ejercicios es necesario **desarrollar una comprensión lógica del texto** (por ejemplo, establecer una secuencia coherente de hechos, usando expresiones del tipo: *en primer lugar, en segundo lugar, etc.*). En otras ocasiones es fundamental **establecer relaciones de causa y efecto**. También se realiza un ejercicio interpretativo cuando se compara y contrasta información o datos de dos o más textos.

- Ponamos en claro las ideas que se acumulan en el texto para hacernos una idea cabal de lo que dice. Señala en la siguiente tabla el final correcto para cada enunciado.

En la actualidad, la formación de una persona consiste básicamente en...	.....	.....	.....	.....	.....
El proceso de formación de una persona es...	.....	.....	.....	.....	.....
Para que la formación de una persona sea completa, es necesario también...	.....	.....	.....	.....	.....
La mayor parte de los conocimientos que se acumulan durante el proceso de aprendizaje...	.....	.....	.....	.....	.....

- Para terminar de entender bien lo que dice el texto, es necesario ordenar las ideas. Hazlo poniendo en orden los enunciados que has completado en el ejercicio anterior:

- 1.
- 2.

3

4.

El contenido del texto

La reflexión sobre el contenido de un texto exige relacionar la información contenida en éste con conocimientos procedentes de otras fuentes: los conocimientos propios, otros textos o las ideas explicadas en la pregunta. En este nivel lector **se debe defender el punto de vista propio, aportando pruebas o argumentos externos al texto, valorando la importancia de determinados datos y comparando las afirmaciones del texto con reglas morales o estéticas (normas)**. En este caso, el lector ofrece alternativas que refuerzan o contradicen el argumento del autor y, finalmente, evalúa la suficiencia de las pruebas o los datos contenidos en el texto.

¿Por qué crees que se afirma en el texto que el conocimiento tiene fecha de caducidad?

Se dice en el texto que «aprender a razonar» es una asignatura. Esto es casi lo mismo que enunciar que *aprender a razonar* es igual que *aprender matemáticas* o ciencias sociales. Describe tres diferencias claras entre *aprender a razonar* y *aprender*, por ejemplo, en matemáticas.

El autor afirma que entre las cosas que aprenden los alumnos de nuestro sistema de enseñanza no hay nada «minimamente relacionado» con el hecho de aprender a razonar. ¿Es cierta esta afirmación?

Al responder a la pregunta anterior te habrás dado cuenta de que el autor tiene alguna parte de razón en lo que afirma. ¿En qué consideras que tiene razón?

Habrás observado también que, en parte, esa opinión de la que estamos hablando es falsa. ¿Qué es lo que consideras un error o una falsedad?

¿Crees que es cierto que la mayoría de los conocimientos se quedan obsoletos?

Pon dos ejemplos de conocimientos que se quedan obsoletos con el paso del tiempo.

Comprensión global

En este tipo de ejercicios es necesario considerar el texto en su conjunto. **La comprensión global de un texto implica identificar el tema principal, el mensaje que quiere transmitir el autor y su intención**. La identificación de la idea principal permite entonces hacer un resumen escueto y sintético (con una sola frase) del texto que se acaba de leer.

- En el bloque de ejercicios dedicados a la interpretación del texto has podido distinguir varias ideas. Escríbelas de modo que con ellas elabores una redacción que repita el contenido del texto que has leído.
- Para responder a las preguntas de los ejercicios anteriores, has tenido que pensar en las materias que se aprenden durante el proceso de enseñanza y en cómo se produce ese aprendizaje. Eso te habrá llevado a elaborar tus propias ideas. Realiza a continuación un texto de aproximadamente la misma extensión que el que se te ha propuesto como motivo de trabajo en el que expresas tus ideas acerca de este tema. Para elaborar la redacción, utiliza las respuestas que has dado en los bloques de preguntas anteriores.

- Tras el ejercicio anterior, en el que has podido expresar tus ideas, habrás comprobado que éstas difieren en parte de las del autor del texto original, pero que en algunos puntos se aproximan. Lo que debes hacer a continuación es volver a expresar tus ideas, pero ponéndolas en relación con el texto original (puedes hacerlo utilizando la

Lista de ideas que has elaborado en el bloque de ejercicios de interpretación de manera que muestres bien claramente las diferencias que existen entre lo que has leído y lo que has pensado tras la lectura y la realización de los ejercicios. Te proponemos el siguiente ejemplo con el que puedes empezar la redacción:

El autor del texto afirma al principio que una gran parte de los conocimientos que se acumulan durante el proceso de aprendizaje de una persona se quedarán obsoletos con el tiempo. Es posible que algunos de esos conocimientos acaban siendo inútiles, pero también hay una gran parte que no...

- ¿Crees que mediante los ejercicios anteriores has aprendido a pensar y a razonar? Explica por qué.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DESCARTES, R. (2002). *Meditaciones metafísicas*. Madrid: Tecnos. Traducción de M. García Morente.
- ESCAMILLA, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- FERRATÉ, G. (2003). Aprender a razonar. *El País* (24/02/2003).
- GARCÍA MORIYÓN, F. (1998). La disertación: un instrumento del desarrollo del pensamiento complejo. *Paideia*, 43.
- GURREA, R. (1991). Autoevaluación. *Aprender a pensar*, 4.
- JORDÀN, F.I. (2010). La novena. *Paideia*, 87, 511-517.
- MARINA, J.A. (2008). La competencia filosófica. *Paideia*, 83.
- (2009). *El aprendizaje de la sabiduría*. Ariel: Barcelona.
- MARQUÉS, C. (2004). Algunas normas prácticas para escribir un trabajo en filosofía. En *Atlas de Verano. Didáctica de la filosofía*. Madrid: MEC.
- MORENO, J.L. y VÁZQUEZ, F. (2006). *Pierre Bourdieu y la filosofía*. Barcelona: Montesinos.
- PLATÓN. (2003). *Diálogos*. Volumen III. Madrid: Gredos.
- PROYECTO ATLANTIDA. Disponible en línea en: <www.proyecto-atlantida.net>.
- SALINAS, D. (2002). *Mañana examen*. Barcelona: Graó.
- TABERNER, J. (1991). El diario de clase. *Aprender a pensar*, 4.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Normativa legal

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (04/05/2006), 106, 17.158-17.207. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.

4. DIDÁCTICA DE HISTORIA DE LA FILOSOFÍA: PLANIFICACIÓN, ESTRATEGIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS, Y EVALUACIÓN

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- Coordinadas
- Diseño de una secuencia de enseñanza-aprendizaje: proceso previo
- Elaboración de la secuencia de enseñanza-aprendizaje

Juan de Dios Lasterra

IES Anna Gironella de Mundet, Barcelona

Cuando se va a analizar la metodología de la Historia de la filosofía, el primer problema que se plantea, definido por Rozalén como un *seudoproblema* (Cifuentes y Gutiérrez, 1977), es la *concreción* del objetivo primordial de su enseñanza: enseñar a filosofar o enseñar los sistemas conceptuales de las diversas filosofías. Es cierto que al enseñar filosofía no podemos dejar de pretender que ninguno de los estudiantes (como personas inteligentes y libres) quede exento de pensar en la realidad personal, social y cultural en la que se está inmerso: es decir, que nadie deje de filosofar, en sentido amplio.

Coordenadas

Consideramos que la didáctica de la Historia de la filosofía para el alumnado de bachillerato debe vertebrarse teniendo en cuenta las coordenadas que se exponen a continuación.

Enseñar los significados que atribuyen a la realidad las corrientes filosóficas según sus contextos socioculturales, para abrir al alumnado al diálogo y a la contextualización de sus propios significados

Por medio de la Historia de la filosofía, es preciso que nuestro alumnado conozca la *aventura del recto pensar* (*orthòs logos*) para que, educado y apoyado en la disciplina

del rigor lógico a través del conocimiento argumentado de los discursos filosóficos más significativos, pueda escuchar a «los otros» con humildad, comprenderlos y esbozar racionalmente sus posturas, siempre abiertas a la crítica. Como defiende Bruner (1997), es la cultura la que:

(...) crea significados, es decir, sitúa los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber de qué tratan (...) y la escuela constituye el primer y más importante contacto con la cultura; en ella aprenden a conocer y a tomar conciencia del mundo en el que van a vivir; la función del maestro es concienciar e informar de los modos de dar sentido al mundo.

Lo que los filósofos han pensado para dar respuesta a los interrogantes de su tiempo nos ilumina para que nosotros pensemos en nuestro tiempo. Ayuda a suscitar, a generar: capacidad de asombro, actitud de crítica y predisposición al diálogo profundo, que nace de la escucha y del conocimiento del pensar del otro para valorarlo y analizarlo. Enseña a clarificar, comparar, definir y argumentar, y a que nuestro alumnado piense en los significados que ellos dan a la realidad y que aprendan a defenderlos con argumentos.

Apojar la enseñanza en los textos de los filósofos, como aprendizaje del rigor metodológico en el estudio de la filosofía

Los textos son las fuentes primeras de investigación de la filosofía; por eso, es conveniente que en las definiciones que se realicen de los conceptos fundamentales de la red conceptual de los autores y de las corrientes filosóficas aparezcan continuas citas textuales que ratifiquen cada una de las características definitorias.

Enseñar las estrategias cognitivas y metacognitivas para que el alumnado aprenda a utilizar su razón y a construir su discurso argumentativo

Convertir el aula en un «laboratorio conceptual» (Izuzquiza, 1984) y en un «campo de entrenamiento de habilidades intelectuales» (Vygotski, 1996) para el uso de la razón. La filosofía es una de las resistencias críticas a la razón dominadora (Habermas). Hoy en día, éste puede ser el objetivo de la enseñanza de la filosofía, que pretende:

(...) estimular su capacidad crítica, reflexiva y de diálogo, indispensables en una sociedad axiológicamente plural que es necesario fundamentar en los valores de «la libertad, la tolerancia y la solidaridad». (Institut de Ciències de l'Educació - Universidad de Barcelona, 2000)

Esta meta se desarrolla a fin de que la razón ayude al ser humano en su interés emancipativo de la dominante opresión de una cultura unidimensional que está gestando la «aldeia global». Es una ilusión con visos de utopía a la que el profesor de Filosofía no debe renunciar.

Como a todo profesional de la enseñanza, al profesor de Filosofía se le exige:

- Poseer un profundo conocimiento de la materia que va a enseñar.

- Tener la capacidad de diseñar la secuencia de enseñanza-aprendizaje de los conocimientos que va a compartir en el aula.
- Saber gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Los conocimientos básicos de filosofía los adquirimos en la universidad; mientras que las habilidades básicas para gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje las obtenemos en el prácticum y con la práctica. En este capítulo pretendemos proporcionar una guía básica para saber diseñar, profesionalmente, la secuencia que guiará el proceso de la enseñanza-aprendizaje en el aula; es decir, el trabajo previo de preparación que el profesor debe realizar antes de entrar en clase.

Diseño de una secuencia de enseñanza-aprendizaje: proceso previo

Tres principios sirven de guía para diseñar una secuencia de enseñanza-aprendizaje:

1. *Unidad de la secuencia.* Toda secuencia de enseñanza-aprendizaje debe integrar en un solo proceso los elementos constituyentes del inicio, del desarrollo y del final de ésta; esto es, todas las actividades, tanto las del profesor como las del alumnado, deben formar parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje unitario.
2. *El alumno es el constructor de sus significados.* Esto implica que todo debe estar encaminado a conseguir que el alumno construya, reconstruya o amplíe él mismo, con la ayuda del profesor y de los compañeros, su red conceptual e incrementalmente su potencial de aprendizaje autónomo. En consecuencia, el diseño debe tener muy presente que el actor principal de todo el proceso es el alumno. El profesor sólo debe proporcionar la «ayuda adecuada», en la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1996).
3. *El objetivo es ayudar a los alumnos en el desarrollo de nuevas habilidades y en la construcción de nuevos significados.* Es el fin último de todo el proceso, un aprendizaje de construcción de significativos conceptuales (Bruner, 1999, p.10) y de habilidades cognitivas, contrario al aprendizaje meramente memorístico.

Antes de la elaboración de la secuencia es conveniente trabajar y definir los siguientes aspectos: postulados, análisis de contenidos y análisis de tareas.

Postulados

Primeramente hay que explicitar los postulados del aprendizaje que deben servir de guía: ¿qué aprendizaje deseamos que adquiera el alumnado? Ya hemos reflexionado sobre ellos al inicio de este capítulo.

Análisis de contenidos

A continuación se debe delimitar el campo conceptual, en extensión y en profundidad, que se desea que compartan los alumnos (Coll y Rochera, 1990).

En primer lugar, se selecciona el campo semántico, y en segundo lugar, se organiza de forma que tenga *significatividad psicológica* para el alumnado que lo va a trabajar. La mejor manera de llevar a cabo este análisis de contenidos es mediante la construcción de mapas conceptuales y la definición de conceptos.

Mapas conceptuales: técnica

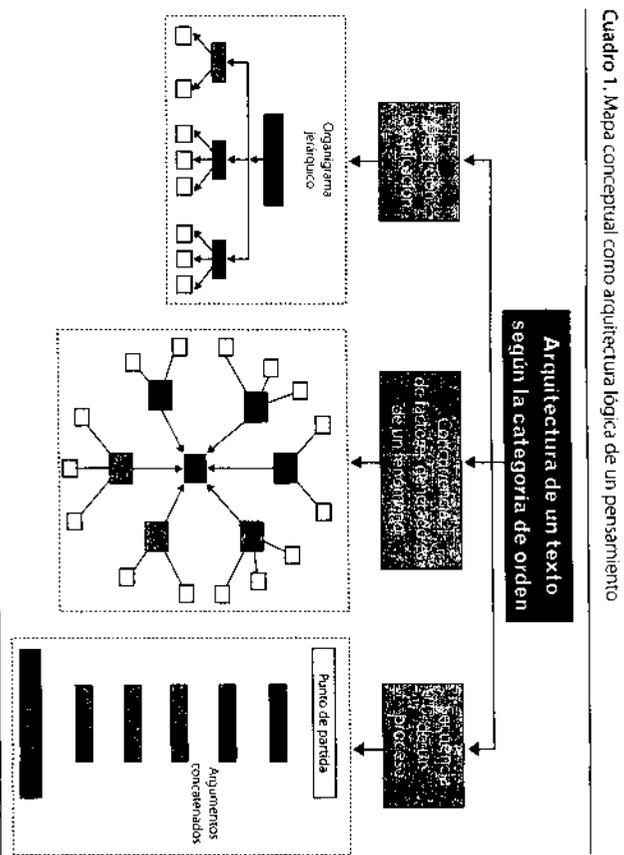
El *mapa conceptual* es el que plasmaríamos la arquitectura lógica de los textos es «una representación de las relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones» (Novak, 1998).

Para el profesorado, el *mapa conceptual* constituye un medio eficaz para saber centrar tanto la atención del alumnado como para ceñir la explicación de clase a lo que ha seleccionado como fundamental. Al alumnado le resulta útil disponer de un esquema completo y sencillo en el que aparezcan sólo los conceptos fundamentales del tema y sus relaciones lógicas. Si se dispone de un buen mapa conceptual, tanto el alumno como el profesor pueden escribir, explicar o estudiar un tema con coherencia lógica por más complicado que inicialmente parezca:

Los mapas conceptuales dirigen la atención, tanto del estudiante como del profesor, sobre el reducido número de ideas importantes en las que deben concentrarse en cualquier tarea específica de enseñanza-aprendizaje. (Novak y Gowin, 1988)

Pero la utilidad del mapa conceptual está en que es un medio adecuado para desarrollar nuestro pensamiento reflexivo.

Los mapas conceptuales constituyen la *arquitectura lógica de un tema* (cuadro 1, véase página siguiente). Todo texto, todo tema, tiene una *arquitectura lógica organizativa*; descubrirla es desvelar su estructura lógica interna. Cuando se descubre su *arquitectura lógica*, todo aparece más claro, mejor organizado y relacionado.



Fuente: Lasterra, 2004.

Podemos distinguir *tres modelos arquitectónicos* en los textos expositivos con los que trabajamos habitualmente en la enseñanza de la filosofía:

1. *Arquitectura de definición y/o de clasificación*, utilizada por los textos en que se define un concepto por medio del análisis de sus características fundamentales y secundarias, y cuando se clasifica una línea de pensamiento en sus diferentes corrientes.
2. *Arquitectura de la generación causal de un fenómeno*, utilizada en los textos en que se analiza la génesis de un movimiento, de una corriente de pensamiento, de un fenómeno social o económico por medio del análisis de las causas que lo han provocado.
3. *Arquitectura de secuencia*, utilizada en los textos en que, partiendo de un punto inicial y siguiendo una serie de acciones consecutivas, o de argumentos trabajados, se llega a una conclusión o a un producto final.

Ante cualquier texto, el descubrimiento de su *arquitectura lógica* simplifica enormemente su comprensión.

Definición de conceptos: técnica

Para la realización del análisis de contenidos, otro de los trabajos necesarios es la definición de los conceptos de la red conceptual de cada corriente filosófica. Existen muchas fórmulas

usadas frecuentemente para la definición de conceptos, pero no todas son las más adecuadas para materias conceptuales de bachillerato. La experiencia en el aula nos ha confirmado que la mejor definición para trabajar temas conceptuales debe tener las siguientes características:

- Ser una *acumulación de las características necesarias* que permitan determinar el significado del concepto en cuestión.
- Tener un *corazón y una periferia*. El *corazón* es el conjunto de características que diferencian a ese concepto de todos los otros, que no son sinónimos; es decir, la definición propiamente dicha. La *periferia* son las características que matizan o completan las esenciales.

La selección de características debe seguir esta fórmula:

S es P

Donde S es la palabra que designa el concepto que se ha de definir, y P, el conjunto de las características que permiten identificar y precisar el significado exacto de S.

Por lo tanto, *construir una definición* consistiría en ir coleccionando las características que el texto, el filósofo, refiriera a cada concepto. Estas características estarán perfectamente diferenciadas y ordenadas.

Por ejemplo, la definición de *león* en Nietzsche:

- Es la transformación en la que deviene el camello tras la muerte de Dios:

Hambrienta, violenta, solitaria, sin Dios, así se quiere a sí misma la voluntad del león. Libre de la dicha de los esclavos, libertado de dioses y de adoraciones, sin miedo y capaz de causar espanto, grande y solitario: así es la voluntad del veraz. (Nietzsche, 2001, p. 98)

Tras el desvanecimiento de las dos grandes mentiras de la cultura occidental: la verdad y el bien:

Pero ¡mi felicidad debería legitimar la existencia! La hora en que decís: ¡qué importa mi virtud!

¡Hasta ahora no me ha hecho delirar! ¡Qué fatigado estoy de mi bien y de mi mal! (Nietzsche, 2001, p. 11)

- El hombre (fuente liberado del bien y de la verdad (lo apolíneo) siente la libertad de escuchar la voz de su naturaleza, la voz de lo dionisiaco, de sus instintos vitales, y de darle satisfacción:

Todavía no puede crear el león valores nuevos; pero sí tiene poder para hacerse libre para la nueva creación. Hacerse libre, oponer una divina negación, incluso el deber. La más terrible conquista para un espíritu paciente y respetuoso es la de conquistar el derecho a crear nuevos valores. (Nietzsche, 2001, p. 23)

- Conjuga el verbo «querer» con plena libertad:

«Tu debes» se llama el gran dragón. Pero el espíritu del león dice: «Yo quiero.» (Nietzsche, 2001, p. 22)

Una vez decidido el campo conceptual se identifican los bloques, las *unidades temáticas*. Finalmente, se decide sobre cuál es la *secuencia* óptima de las unidades temáticas que debe seguirse en la secuencia de enseñanza. Por ejemplo, en Hume:

1. Contexto sociocultural y biografía.
2. Criterio de verdad.
3. Teoría del conocimiento.
4. Refutación de las ideas metafísicas.
5. Emotivismo moral.

Análisis de tareas¹

Tareas que realizará el alumnado, protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, para integrar los nuevos significados en su red conceptual. Dado que las tareas están vinculadas a la metodología adoptada, repasemos algunas metodologías que se han desarrollado para el estudio de la Historia de la filosofía (Cifuentes y Gutiérrez, 1997) a fin de definir las tareas que necesitamos incluir en la secuencia.

Método dialógico

Es una de las metodologías más dinámicas, abiertas y participativas.

El profesor debe formular las preguntas adecuadas para que el alumno:

- Descubra el significado que la filosofía estudiada da a los conceptos con los que construye su red conceptual.
- Explícite sus propios significados.

Disputación

Es la metodología más estricta y disciplinada.

Los ejercicios están orientados a formar a nuestros alumnos en el rigor lógico de la argumentación por medio del trabajo de las diferentes tesis filosóficas y su fundamentación racional; además, se les habitúa a definir sus propias tesis y a defenderlas con argumentos.

Portafolio

Es la metodología de enseñanza-aprendizaje más personalizada y la que exige mayor seguimiento por parte del profesor.

Las tareas están orientadas no sólo a la adquisición de los conocimientos y al aprendizaje de los procedimientos, sino además al desarrollo de las habilidades de aprendizaje (Vygotski,

1. En este apartado sólo definimos las metodologías del análisis de tareas. Para las tareas específicas de cada metodología, véase a continuación el apartado «Análisis: estrategia metodológica» (p. 95).

1996), lo que conlleva una total implicación del alumno en su propio proceso de aprendizaje y evaluación.

Comentario de textos

Es la metodología en que desde los textos se llega al conocimiento de la teoría de los sistemas filosóficos. Las tareas se centran y giran sobre el comentario de los textos seleccionados.

Elaboración de la secuencia de enseñanza-aprendizaje

Una vez decidida la metodología y trabajados los temas de estudio, podemos diseñar la secuencia de enseñanza-aprendizaje. Para todas las metodologías propuestas, excepto la específica de *comentario de textos*, se recomienda su construcción de manera que se produzca el efecto *zoom*: es decir, el efecto que produce una máquina de filmar cuando usamos el mando del *zoom*: primero tomando una visión general de la zona y después enfocando un detalle concreto (Pérez, 1989; Coll y Rochera, 1990). De esa manera se garantiza tanto la comprensión de la globalidad integradora como la profundización en los bloques temáticos seleccionados.

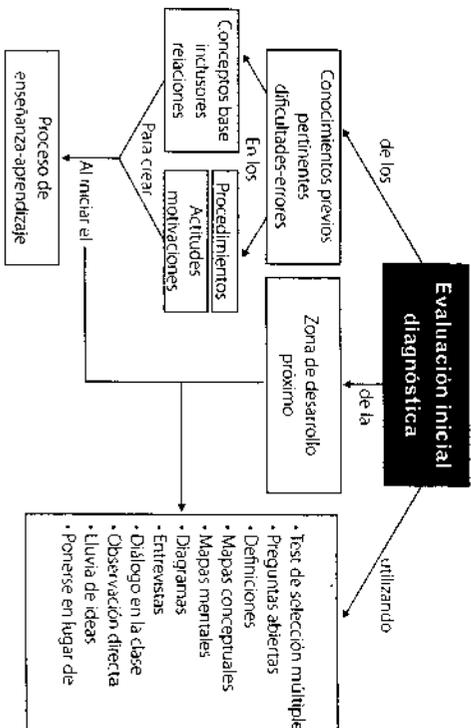
En nuestra opinión, el diseño de la secuencia en forma de *diagrama de flujo* constituye una estrategia muy útil para la programación que el profesor tiene que hacer en cada unidad didáctica. Este diseño obliga al profesor a concretar, a detallar la secuencia de acciones didácticas que debe seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Tras un buen nivel de reflexión y de análisis, esta estrategia exige la concreción de matices sobre lo que se quiere hacer para gestionar con calidad el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, con la construcción de la secuencia se adquiere una visión global del diseño, una visión plástica que de otra forma sería más difícil.

Evaluación inicial

Si se considera oportuno o conveniente la obtención de información sobre los conocimientos del alumnado sobre el tema de objeto de estudio, puede iniciarse el proceso de enseñanza-aprendizaje con la evaluación inicial (cuadro 2, en página siguiente). La tesis defendida por Ausubel y otros (1983) y por la mayoría de los especialistas (Barberá, 2000; Coll y otros, 1999) es que la evaluación inicial es necesaria, no simplemente aconsejable. Nosotros consideramos que, si lo creemos oportuno al inicio del estudio de un sistema filosófico o de un tema concreto y nos interesa saber el significado y los errores que el alumnado tiene de los conceptos de esa red semántica, podemos realizar una evaluación inicial centrándonos en los conceptos base o inclusores. Lo que consideramos más recomendable al iniciar un curso con alumnos y alumnas nuevos es escribir el dominio que tienen de los procedimientos que hemos decidido utilizar según la metodología adoptada: por ejemplo, definición de conceptos, mapas conceptuales, redacción, comentario de texto.

No nos detemos a analizar el significado de la evaluación inicial, dado que este mapa conceptual es una síntesis de lo que entendemos por evaluación inicial.

Cuadro 2. Evaluación inicial



Fuente: Lastera, 2004.

Indicadores de calidad de la evaluación inicial

Son los que siguen:

- Se diseña y se pasa al inicio de cada unidad didáctica o secuencia de enseñanza-aprendizaje sobre los conocimientos, los procedimientos y las actitudes si se considera útil para el proceso.
- Hace aflorar la significatividad que tienen los alumnos de la parcela del mundo que vamos a estudiar y la actitud que adoptan ante esta.
- Detecta el *dominio de los procedimientos* utilizados en el estudio que se van a emplear.
- Le sirve al alumnado para *posicionarse* significativamente ante el nuevo tema de estudio.
- *Motiva* al estudio y a crear una disposición favorable para aprender otros significados y efectuar el esfuerzo mental que eso supone.
- Crea un *espacio temporal* amplio de atenta observación a fin de detectar dificultades de aprendizaje en la zona de desarrollo en la que se está trabajando y definir zonas de desarrollo próximo personalizadas.
- Establece *retos abordables* no sólo en el ámbito conceptual, sino muy especialmente en el de las habilidades cognitivas.

Síntesis inicial

Después de la evaluación inicial, iniciamos el proceso enseñanza-aprendizaje con una síntesis.

Como apoyo para la síntesis inicial es recomendable la utilización de los organizadores previos.

Teoría sobre los organizadores previos

Según Ausubel y otros (1983), los organizadores previos son un material introductorio de mayor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad que el nuevo material que se va a aprender. Por lo tanto, se diferencian de los resúmenes o sumarios en que son los conceptos de nivel más alto o macroestructura de los propios contenidos en los que se ha omitido la información de detalle, pero no son conceptos de mayor nivel que el nuevo material, como sucede en el caso de los organizadores previos que sí que lo son.

Mediante la presentación de un organizador previo antes de una lección o un texto, se trata de proporcionar un puente entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer para asimilar significativamente los nuevos conocimientos. La función del organizador previo es proporcionar «andamiaje ideacional» para la retención y la incorporación estable del material más detallado y diferenciado que se va a aprender. Dado que su tarea es servir de anclaje para los nuevos conocimientos, resulta singularmente importante que «estén expresados de forma lo más familiar y sencilla, siendo fácilmente comprensibles por el alumno» (Coll y otros, 1992).

La función del organizador es:

- Facilitar una estructura o *armazón ideático* para la incorporación y la retención de forma estable del material más detallado y diferenciado que prosiga en el pasaje de aprendizaje.
- Aumentar la *discriminabilidad* entre el material ulterior y las ideas análogas u ostensiblemente conflictivas que existan en la estructura cognoscitiva (Ausubel y otros, 1983).
- Proporcionar un *panorama general* del material más detallado antes de enfrentarse realmente a él, y también conferir los elementos de organización que toman en cuenta y son inclusivos del contenido particular implícito en este material (Ausubel y otros, 1983).
- Algo particularmente pertinente para la enseñanza de la historia de la filosofía en el bachillerato: pueden producir resultados de aprendizaje más amplios en situaciones en las que el alumnado no posee y/o no utiliza normalmente un contexto conceptual de asimilación para incorporar el nuevo material. En particular, cuando el material es potencialmente conceptual, pero aparece desorganizado o no es nada familiar para el alumnado:
 - Cuando el alumnado carece de un rico conjunto de habilidades y conocimientos organizados.
 - Cuando el organizador previo proporciona un nivel más elevado de contexto de aprendizaje.

- Cuando se trata de provocar el desarrollo de capacidades de transferencia más que de simple retención (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989).

Además, para tener utilidad, los organizadores en sí deben ser *obviamente aprendibles y ser enunciados en términos familiares*. (Ausubel y otros, 1983)

Análisis: estrategia metodológica

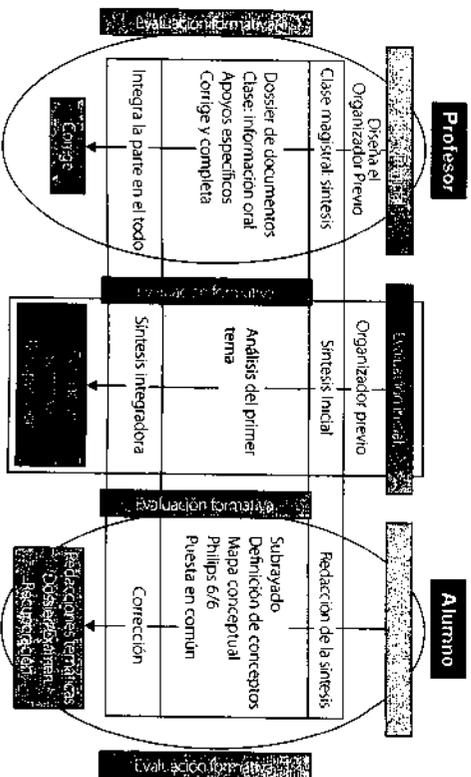
Después de la realización de una exposición sintética del pensamiento filosófico que vamos a estudiar, pasamos a la organización del estudio de cada uno de los núcleos temáticos en los que hemos dividido el tema, con la programación de las tareas que efectuaremos con los alumnos según la metodología adoptada. Si no encuentra un libro apropiado, el profesor debe escribir un dossier que sirva de documento base para el estudio que el alumnado va a realizar.

Método dialógico

Consiste de la siguiente secuencia:

1. Proporcionar al alumnado toda la información oral y escrita sobre los temas de estudio (cuadro 3).
2. Elaborar un cuestionario que ayude al alumnado a identificar las características fundamentales del significado de los conceptos de la red conceptual y a construir el mapa conceptual que plasme la arquitectura lógica del tema estudiado.
3. Diseñar el diálogo con la comunidad de aprendizaje: compañeros y profesor utilizando la técnica Phillips 6/6 u otra técnica de trabajo cooperativo.

Cuadro 3. Mapa conceptual de la secuencia de enseñanza-aprendizaje en el método dialógico



Fuente: Labarra, 2004.

Disputación

El profesor:

- Proporcionará al alumno toda la información oral y escrita sobre los temas de estudio.
- Enmarcará el tema y los significados clave en su contexto sociocultural.

A continuación, el alumno:

- Formulará con precisión la tesis defendida por la filosofía estudiada.
- Definirá los conceptos utilizados en la red conceptual.
- Construirá la argumentación con la que se defiende la tesis.
- Comparará esta tesis con las otras tesis defendidas por otros filósofos.
- Formulará su propia tesis; construirá su propia argumentación y la comparará con las otras tesis por medio de su defensa.

Portafolio

Esta estrategia contempla la siguiente secuencia y características:

1. El profesor diseña tareas que:
 - Susciten interés en el alumno.
 - Fomenten el pensamiento crítico y reflexivo.
 - Sean realistas, es decir, ajustadas a las posibilidades y las capacidades del alumno.
 - Estén claramente diseñadas para conseguir objetivos muy concretos.
2. El alumno confecciona el portafolio, que constará de tres apartados:
 - Tareas obligatorias para todos.
 - Ampliación. Es optativo, y el alumno lo puede realizar por iniciativa propia o la sugerencia del profesor.
 - Diario de campo. El alumno realiza una reflexión crítica de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que está inmerso: contenidos, gestión del proceso realizada por el profesor y metodología utilizada.
3. Profesor y alumno utilizan con intensidad la evaluación formativa que regula el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo sitúa en la zona de desarrollo próximo, personalizando el proceso (Vygotski, 1996).
4. Los criterios de evaluación serán los siguientes:
 - Presentación del portafolio.
 - Corrección y calidad de la redacción.
 - Utilización adecuada de las fuentes de información utilizadas.
 - Unidad y comprensión del material empleado para el estudio.
 - Calidad de las aportaciones optativas.
 - Mejora cualitativa de los procesos y de las habilidades de aprendizaje.

Comentario de textos

En la utilización de esta estrategia debe diseñarse una secuencia de enseñanza-aprendizaje propia.

- Sin ningún conocimiento previo de la filosofía del autor que se va a estudiar, el alumno lee un texto sin que el profesor haya añadido ninguna pregunta que guíe su lectura.
- Cada alumno formula las preguntas que le sugiere la lectura del texto y a las que el texto responde. Es decir, explicita las cuestiones a las que el autor quiere responder en ese escrito.
- Se ponen en común las preguntas y las respuestas que cada alumno ha extraído de la lectura del texto.
- El profesor, sólo ante cuestiones que los alumnos no puedan responder por desconocimiento, aporta los datos socioculturales necesarios y desarrolla –ampliando las respuestas que ha dado el filósofo– y plantea otras preguntas que implícitamente contenía el texto y a las que responde.
- El final del trabajo, el resultado, será un comentario de texto que el alumno escribirá y que dependerá de la riqueza de la lectura que el texto haya suscitado en la comunidad de aprendizaje del aula: alumno y profesor.
- Se continúa con la lectura y el comentario de varios textos hasta dar por finalizado el estudio de cada uno de los temas programados.
- El profesor y el alumno confeccionan el vocabulario y diseñan los mapas conceptuales temáticos que, junto a los comentarios de texto, constituirán el libro de texto elaborado por la comunidad de aprendizaje del aula.

Podemos realizar varias combinaciones con ejercicios de las diversas metodologías o emplear una metodología distinta para los diversos temas de estudio.

Evaluación formativa

La evaluación formativa (Barberà, 2000) es la evaluación clave porque acompaña a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, se integra en él, como vigía atento a todo lo que sucede, para valorar el aprendizaje significativo que está realizando el alumno e informar al profesor de la validez de la secuencia que ha construido y que se está desarrollando, con la finalidad de que vaya ajustándola y adaptándola continuamente (cuadro 4, véase p. 99).

El objetivo del proceso es que el alumno construya un nivel adecuado de aprendizaje significativo, y para conseguirlo el profesor diseña, apoyándose en su experiencia y en sus conocimientos, una secuencia de tipo estándar. Pero cada grupo de alumnos posee unas características propias, y el clima que se crea en cada aula es irrepetible. Por eso, el proceso siempre tiene que ajustarse más o menos a la realidad concreta: en el tiempo de dedicación a una fase del proceso; en su intensidad o profundidad; en el análisis o en la síntesis; en las relaciones que se adoptan con cada alumno y con el grupo clase; en los medios técnicos, o en el trabajo individual o en grupo. Todo el conjunto de elementos que confluyen en la gestión del proceso en el aula constituyen una realidad viva.

Es, pues, una de las piezas fundamentales de la secuencia de enseñanza-aprendizaje, que debe estar omnipresente, pero sin que tenga excesivo protagonismo. Debe estar sin que se le note, sin que frene el proceso, pero analizando la validez de todos y cada uno de los actos didácticos.

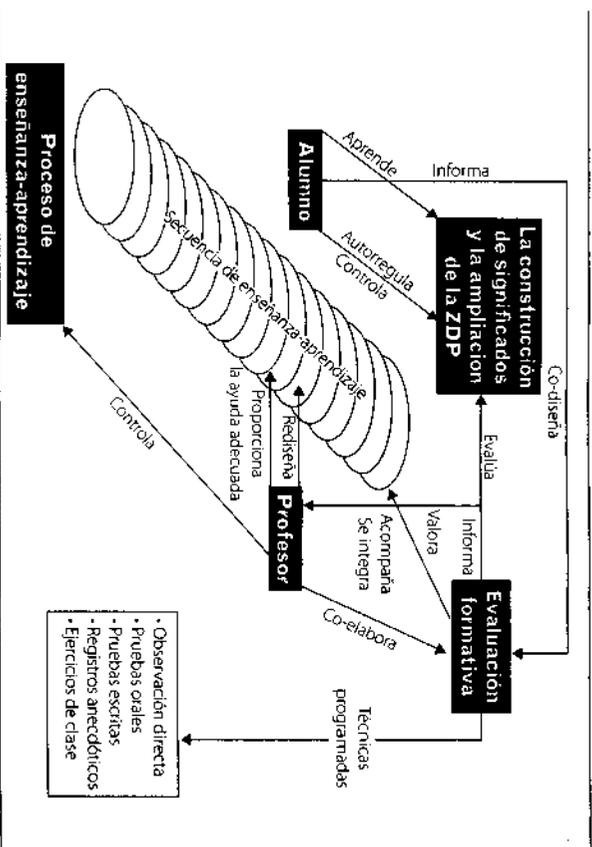
Un error habitual en la enseñanza es entender la *evaluación formativa* como una colección de notas que el profesor recaba por medio de una serie de trabajos, exámenes, pruebas, ejercicios, etc. La *evaluación formativa* es una evaluación del proceso, de la adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la adecuación del proceso a la zona de desarrollo próximo de cada uno de los alumnos. Por lo tanto, la evaluación continua de los trabajos, las pruebas, los ejercicios, los exámenes etc. sólo debe servir para que el profesor y el alumno tengan una información puntual y continua de la calidad el proceso en el que están sumidos.

Indicadores de calidad de la evaluación formativa

Consideremos los siguientes:

- Se evalúa el aprendizaje de los tres campos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Se valora especialmente si el desarrollo del proceso está en la zona de desarrollo próximo de los alumnos con resultados inadecuados.
- El proceso está sembrado de *controles de calidad*, de manera que se activan en cada sesión lectiva. El diseño de la secuencia es sensible a los cambios indicados por los controles de calidad del proceso, por lo que está en un continuo *feedback* y en un permanente reajuste.
- El procedimiento dispone de mecanismos que implican a los propios alumnos y alumnas en su gestión: planificación del proceso, criterios de evaluación, evaluación compartida, mecanismos de regulación de su aprendizaje.
- Se consigue que los alumnos consideren el estudio como un reto estimulante, como algo que merece la pena.
- Es el alumnado el que, consciente y activamente, construye su aprendizaje, disponiendo de procedimientos autoevaluativos que le permiten reconocer por sí mismo sus dificultades.
- Hay previstos recursos metodológicos y actividades que ayuden al alumnado con dificultades de aprendizaje.
- El alumno percibe con claridad que el profesor es el primero que está a su lado para ayudarle a superar las dificultades y que utiliza las pruebas evaluativas sólo para seguir de cerca su aprendizaje.

Cuadro 4. Evaluación formativa



Fuente: Lastera, 2004.

Síntesis integradora

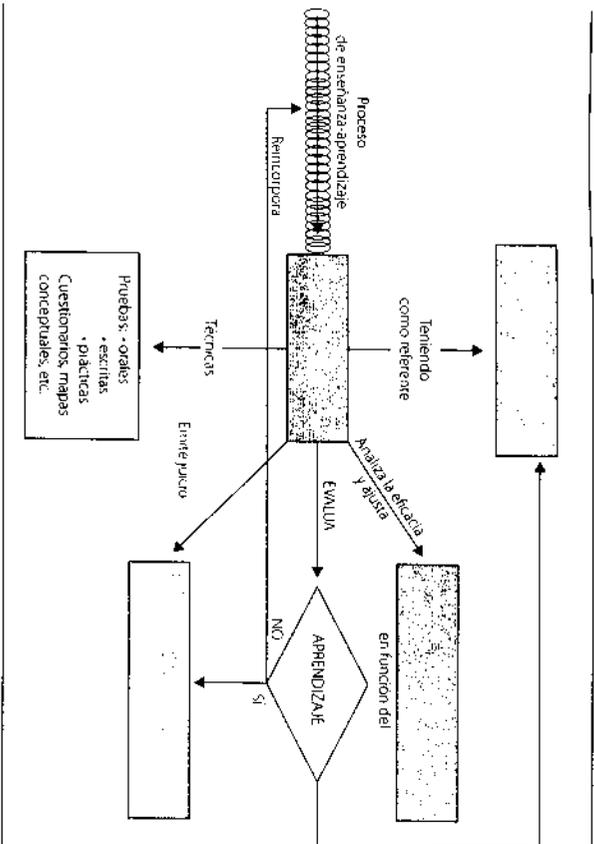
Después de cada tema, con el mapa conceptual del núcleo temático analizado, se integrará esa parte en la síntesis inicial y se volverá a utilizar el *organizador previo*.

Al finalizar la unidad didáctica es conveniente la realización de un *repaso general integrador*. Un recurso eficaz por sus resultados es electuar un examen final, oral y público, a los alumnos que se presenten voluntarios.

Evaluación sumativa

Sólo cuando la evaluación formativa garantiza que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha conseguido los objetivos de aprendizaje que nos habíamos propuesto, puede realizarse la *evaluación sumativa* (cuadro 5, en página siguiente). En el caso de que se considere que el tiempo disponible para trabajar una unidad didáctica ha llegado a su fin y sea necesario dar paso a otra, para los alumnos que, por algún motivo, no hayan demostrado haber adquirido un nivel adecuado de aprendizaje, esta evaluación dejará de ser final y pasará a integrarse dentro de la formativa. El proceso de enseñanza-aprendizaje quedaría abierto para esos alumnos y no se conceptualizaría como pura recuperación.

Cuadro 5. Evaluación sumativa



Fuente: Laserra, 2004.

Indicadores de calidad de la evaluación sumativa

Consideramos los siguientes:

- El objetivo del final del proceso es que el 100% de los alumnos consiga los objetivos educativos propuestos a un nivel suficiente.
- El proceso no se dará por finalizado en el caso de los alumnos que no hayan conseguido los objetivos educativos programados, sino que seguirá abierto, con todas las implicaciones que esto supone tanto para el alumno como para el profesor.
- La evaluación final se incluye en la revisión del diseño de la secuencia de enseñanza-aprendizaje finalizada.

Actividades de recuperación

El profesorado y el sistema deberían disponer de tiempo y material didáctico para proseguir el proceso con el alumnado que no ha logrado adquirir el aprendizaje establecido, algo parecido a lo que antes se denominaba «clases de refuerzo». La situación real, actual, en la que los que «han suspendido la unidad didáctica» quedan a abandonados a su suerte para recuperar el suspenso carece de sentido, ya que consolida un sistema discriminatorio de los más débiles. El objetivo de las actividades de recuperación es la consecución de que todos los alumnos y las alumnas puedan alcanzar el aprendizaje propuesto en la unidad

didáctica. Las actividades de recuperación no pueden ser más de lo mismo; deben recurrir a apoyos especiales dentro de la comunidad de aprendizaje, por parte del profesor o de los compañeros. La ayuda de los compañeros, gratificada con mejora de la nota, siempre ha dado buenos resultados.

ACTIVIDAD

Programa una secuencia de enseñanza-aprendizaje para el estudio de una corriente filosófica o de un filósofo.

- Define los objetivos didácticos: ¿qué aprendizaje deseamos que adquiera el alumnado?
- Delimita el campo conceptual de cada tema en extensión y en profundidad:
 - Confecciona un vocabulario definiendo todos los conceptos del campo semántico. Enumera las características definitorias y ordenalas en dos grupos: las que constituirían el corazón y las de la periferia.
 - Crea un mapa conceptual para cada uno de los temas de estudio; define la arquitectura del tema, selecciona los conceptos y construye el mapa conceptual.
- Elige la metodología, o varias de ellas, que utilizarás en el proceso de enseñanza-aprendizaje: método dialógico, disputa, portafolio, comentario de textos.
- Diseña paso a paso el esquema del proceso de la secuencia de enseñanza-aprendizaje. Utiliza la técnica del diagrama de flujo.
- Si se ha decidido realizar la evaluación inicial, plantéala teniendo en cuenta los indicadores de calidad.
- Construye un organizador previo utilizando la narración, un diseño gráfico, la música, el cine, etc. que sirva de soporte para la síntesis inicial. Ten en cuenta la función que ha de desempeñar el organizador previo.
- Elabora los ejercicios que se realizarán con los alumnos, en consonancia con la metodología adoptada.
- Define las tareas que se utilizarán para la evaluación formativa, que servirán además para evaluar el funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Confecciona la evaluación sumativa, acorde con los indicadores de calidad.
- Elige las actividades para la recuperación.

FUENTES Y RECURSOS

Teoría sobre el proceso de construcción de conocimientos

ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (1990). Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. En C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 111-119). Vol. 2. Psicología de la educación. Madrid: Alianza Editorial.

Estos autores son de los pocos que han interpretado adecuadamente la teoría de Vygotsky sobre la zona de desarrollo próximo.

BRUNER, J. S. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bruner desarrolla magistralmente su teoría de que la escuela, al ser el primer y más importante contacto que tienen los alumnos con la cultura, ayuda a crear los significados que dan sentido al mundo en el que viven.

Elaboración de las secuencias de aprendizaje

COLL, C. y ROCHERA, M.J. (eds.) (1990). *Desarrollo psicológico, y educación*. Vol. II. *Psicología de la educación*. Compilación de César Coll, Jesús Palacios y Alvaro Marchesi. Madrid: Alianza Editorial.

En el capítulo 20 se realiza un análisis exhaustivo sobre las secuencias de enseñanza-aprendizaje. En las páginas 87-89, J.A. García Madruga valora la utilidad de los organizadores previos.

PÉREZ, G. (1989). Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases para el diseño de la instrucción. En J. Gimeno, y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

En las páginas 332-345 se realiza un análisis sobre la teoría de la elaboración de Merrill y Reigeluth aplicada en este capítulo.

Diversas metodologías para la enseñanza de la Historia de la filosofía

ARROYO, J. (1997). Materiales de Historia de la Filosofía. En L.M. Cifuentes y J.M. Gutiérrez, *Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria* (cap. IV.3, pp. 157-172). Barcelona: Horsori.

IZUZQUIZA I. (1984). *Guía para el estudio de la filosofía*. Barcelona: Anthropos.

La obra muestra cómo se puede convertir el aula en un «laboratorio conceptual».

Los organizadores previos

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D. y HONESION, H. (1995). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. 7ª edición. México: Trillas.

En esta obra queda muy definida la teoría sobre los organizadores previos.

COLL, C. y otros (1992). *Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.

Libro de consulta para los organizadores previos.

GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 3ª edición. Madrid: Akal/Universitaria.

En las páginas 328-332 se efectúa un análisis y reflexión de los organizadores previos.

La evaluación

BARBERÀ, E. (2000). *Avaluació de l'ensenyament, avaluació de l'aprenentatge*. Barcelona: Fdcbé.

En esta obra, el análisis realizado de los diferentes tipos de evaluación está fundamentado sólidamente en la experiencia de aula.

Los mapas conceptuales

NOVAK, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramienta facilitadora para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.

Aunque hemos seguido en este capítulo de forma minuciosa la teoría de Novak sobre los mapas conceptuales, creemos que su lectura resulta imprescindible para la comprensión de su utilidad en la enseñanza.

ONTORIA, A. y otros (1992). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Narcea.

La obra contiene numerosos ejemplos de mapas conceptuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HONESION, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (p. 158). 7.ª edición. México: Trillas.
- BARBERÀ, E. (2000). *Avaluació de l'ensenyament, avaluació de l'aprenentatge* (pp. 89, 132-133). Barcelona: Edebé.
- BRUNER, J.S. (1997). *La educación puerta de la cultura* (p. 10). Madrid: Visor.
- (1999). *La importancia de la educación* (p. 10). Buenos Aires: Paidós.
- CIFUENTES, L.M. y GUTIÉRREZ, J.M. (1997). *Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori-ICE UB.
- COLL, C. y ROCHERA, M.J. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Psicología de la Educación* (pp. 377-378, 391). Barcelona: Alianza Editorial.
- COLL, C. y otros (1992). *Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (p. 87). Madrid: Santillana.
- (1999). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori-ICE UB.
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 3.ª edición. Madrid: Akal/Universitaria.
- INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ - UNIVERSIDAD DE BARCELONA (2000). *Manifiest per l'ensenyament de la filosofia a Catalunya*. Document de caràcter intern.
- IZUZQUIZA I, (1984). *Guia para el estudio de la filosofia*. Barcelona: Anthropos.
- LASTERRA, J.D. (2004). *Proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de la Filosofía en Bachillerato. Una investigación desde la acción*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona: Facultad de Pedagogía.
- NIETZSCHE, F. (2001). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Libsa.
- NOVAK, J.D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramienta facilitadora para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.
- NOVAK, J.D. y GOWIN D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Madrid: Martínez Roca.
- PÉREZ, G. (1989). *Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases para el diseño de la instrucción*. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (1989), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL, p. 338.
- VYGOTSKI, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 130-140). Barcelona: Crítica.

5. DIDÁCTICA DE FILOSOFÍA Y CIUDADANÍA: PLANIFICACIÓN, ESTRATEGIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS, EVALUACIÓN

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- La filosofía en primero de bachillerato
- Cómo enseñar Filosofía
- Actividades de enseñanza y aprendizaje: recursos clásicos
- Otros recursos o materiales de trabajo

Emília Olivé

IES Sant Andreu. Barcelona

La Filosofía en primero de bachillerato

Después de los últimos cambios curriculares establecidos por la Ley Orgánica de Educación (LOE), la asignatura de Filosofía y ciudadanía ha pasado a ser una materia común para todo el alumnado de primer curso de bachillerato, con una asignación horaria mínima de dos horas semanales y con dos bloques temáticos claramente diferenciados. Teniendo en cuenta la reducción horaria, se impone la necesidad de una reflexión seria y *posibilista* por parte del profesorado que habrá de impartirla. Por lo que aañe al primer bloque (Filosofía), hay que resaltar que se trata de la primera aproximación del alumnado a una materia altamente abstracta, que hace hincapié en los conceptos y las ideas sobre el mundo, y no tanto en las cosas mismas del mundo circundante; una disciplina que los enfrenta con la necesidad de pensar, más que de hacer. Por ello, y por la dificultad que les supone, conviene que el profesorado de Filosofía incida en este bloque, puesto que es el que presenta mayores dificultades de comprensión para el alumnado. Respecto al segundo bloque (Ciudadanía), se supone que en éste el grado de conocimientos previos del alumnado es mayor, puesto que en Educación para la ciudadanía, que se imparte en los cursos de la educación secundaria obligatoria (ESO), ya ha tomado contacto con los

temas y los problemas concretos de las relaciones sociales; por esta razón, el profesorado de la materia puede dedicarse a un tipo de reflexión más estrictamente filosófica aplicada a los ámbitos ya conocidos de la ética y la política.

Cómo enseñar Filosofía

La moderna psicopedagogía constructivista y el actual modelo de enseñanza por competencias¹ (analizado en el capítulo 3 «La evaluación en Filosofía: procesos de aprendizaje y de enseñanza, estrategias y técnicas de evaluación») nos recuerdan que el aprendizaje significativo se debe realizar desde las experiencias, los preconceptos y los referentes personales del alumnado; un proceso en el que el profesorado ha de procurar que el alumnado construya su *saber* desde tales presupuestos. Y esto es especialmente así en filosofía, donde la mayéutica socrática tiene que ser el procedimiento fundamental. La filosofía acostumbra al alumnado a pensar de manera abstracta y especulativa, pero sus contenidos no pueden transmitirse de manera puramente teórica: su aprendizaje se ha de plantear desde el horizonte de la práctica filosófica (como un *entrenamiento* en el hecho de pensar!), partiendo de las vivencias del alumnado y de las cosas de su entorno. Si, como decía Kant: «No se aprende filosofía, sino que se aprende a filosofar», entonces podríamos decir que por medio de la puesta en práctica de la actividad filosófica el alumnado accede a la propia filosofía. De aquí la importancia de planificar cómo se llevará a cabo la clase de filosofía y de qué modo la podemos convertir en un «laboratorio de ideas» que favorezca la comprensión y la participación del alumnado. Hemos de pensar detenidamente con qué actividades pretendemos propiciar una *actitud filosófica* ante sí mismos y ante el mundo, desde una óptica reflexiva, racional, crítica y comprometida.

Actividades de enseñanza y aprendizaje: recursos clásicos

Clase (¿magistral?)

Resulta obvio que el primer recurso didáctico del que disponemos es la *exposición temática*, puesto que, a pesar de todo lo demostrada que pueda estar, hoy en día todavía constituye uno de los medios de aprendizaje básico y clásico, por lo que atañe a la transmisión de contenidos. Pero ¿cómo debe plantearse una clase magistral, entendida como una clase ideal? He aquí algunos elementos (aunque no todos) de una receta posible:

- Diseñar un guión de la clase y explicarlo al alumnado al comienzo.

1. Las estrategias y las actividades de enseñanza-aprendizaje que se presentan en este capítulo se han diseñado teniendo en cuenta las competencias básicas del alumnado de bachillerato: comunicativa, digital, personal e interpersonal, investigadora, y el conocimiento y la interacción con el mundo y el tratamiento de la información; entre ellas se han destacado las competencias que atañen a la educación en filosofía, en análisis y síntesis crítica de textos filosóficos, reflexiva, crítica, dialéctica y argumentativa, y social y cívica. A éstas habría que añadir algunas de las competencias básicas de la ESO que consideramos transversales en todas las etapas educativas: la competencia en aprender a aprender y la competencia cultural y artística.

- Antes de iniciar la sesión con un contenido nuevo, repasar lo comentado durante la sesión anterior y procurar enlazarlo.
- Procurar orientar la explicación con un esquema (conceptual) del contenido.
- Usar frecuentemente la pizarra para anotar los conceptos e ideas clave de la sesión.
- Reclamar la atención del alumnado con preguntas sobre la comprensión de los contenidos, porque nunca hay que dar por supuesto que siguen la exposición, por ejemplo: ¿se entiende tal ideal?, ¿es necesario insistir en tal cuestión?, ¿podemos ir ampliando?
- Introducir a menudo ideas para la reflexión personal y pedir que se expongan en público.
- Controlar el tiempo que se dedica a cada bloque de la clase y reservar unos minutos finales para las conclusiones.
- Tener en cuenta los elementos que constituyen la *comunicación no verbal* y que favorecen la práctica en el aula: estar visible para todo el alumnado del aula (no esconderse detrás de la mesa del profesor); procurar reparar la mirada entre todo el alumnado (no centrar la atención sólo en las primeras filas); proyectar bien la voz; gesticular sin excederse (para captar su atención); empatizar con el alumnado, etc.

Comentario de texto

Por ejemplo, una propuesta de comentario sería el texto de I. Kant: ¿Qué es la *ilustración*? (1784):

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia, sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración. La pereza y la cobardía son causa de que una gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilo, a pesar de que hace tiempo la naturaleza los liberó de ajena tutela; también lo son de que se haga tan fácil para otros erigirse en tutores. ¡Es tan cómodo no estar emancipado! (...). Si puedo pagar, no me hace falta pensar: ya habrá otros que tomen a su cargo, en mi nombre, tan fastidiosa tarea. (Kant, 1981, pp. 25-26)

Los elementos del comentario son:

- **Preparación del comentario:** lectura en voz alta en el aula (aclaración de términos) y lectura individual y atenta del contenido. Subrayado de los términos clave, determinación de las ideas básicas y división del texto en partes (si es necesario, por su longitud).
- **El contexto:** pedir la colaboración del alumnado (seis u ocho alumnos), tres o cuatro prepararán una exposición oral sobre la ilustración como movimiento histórico y filosófico, y los otros buscarán información sobre la vida y la obra del autor (Kant) para exponerla en clase.
- **Comentario:** conviene pautarlo con cuestiones que ayuden al alumnado a su comprensión y exposición escrita, como: determinar el tema (ideas centrales); pedirles

definiciones de las palabras clave: *ilustración*, *sapere aude*, *culpable incapacidad*, *emancipación*, etc.; explicar el texto por medio del desarrollo de las ideas centrales y la conexión entre ellas; relacionar el texto con el contexto; expresar la opinión personal sobre algunas cuestiones concretas del texto kantiano, por ejemplo: valoración crítica sobre el lema de la Ilustración; vigencia de la afirmación según la cual, «si puedo pagar, no me hace falta pensar»; ¿por qué puede llegar a ser tan incómoda la emancipación?, etc.

¿Libro de texto o dossier?

Aunque son soportes que pueden compaginarse en el aula, su elección depende de factores como: el número de horas de clase de la asignatura (si se cumple el mínimo horario de dos horas semanales, el manual resulta excesivo en contenido) y el tipo de alumnado al que va dirigida la materia (su nivel de motivación, su estatus socioeconómico, etc.); pero también la tipología del profesorado: si bien el *libro de texto* lo exige de tener que diseñar el curso (resuelve con eficacia los contenidos que hay que impartir y los materiales didácticos), el *dossier* lo libera del corsé que suponen unos contenidos y actividades estereotipados (apto para un profesorado más inquieto e innovador que puede o quiere diseñar su curso).

Lectura de una obra filosófica

Consiste en la lectura comprensiva de obras centrales y accesibles de la filosofía, por ejemplo: un diálogo de Platón, un capítulo extraído del *Discurso del método* cartesiano, del *Manifiesto comunista* de Marx, de *El miedo a la libertad* de E. Fromm o de una obra de Nietzsche. Otra opción es acudir al catálogo de *literatura filosófica* asequible para el alumnado: *La metamorfosis* de Kafka, *El extranjero* de Camus, *¿Por qué filosofía?* de Rubert de Ventós (1988), *El enemigo del pueblo* de Ibsen, etc. En todos los casos, conviene acompañar la obra con un guión detallado que oriente la lectura, tal como muestra el ejemplo.

Guía de lectura y crítica: *Apología de Sócrates* (Platón, 1981)

1. Preparación de la lectura y el trabajo
 - Busca información sobre el contexto histórico (para situar el discurso de autodefensa de Sócrates): Atenas y la guerra del Peloponeso (431-404 a. de C.).
 - Haz una primera lectura de todo el texto para tener una idea global, teniendo presente el esquema del trabajo posterior.
 - Anota todas las referencias donde se encuentren las respuestas a las preguntas.

2. Cuestiones

- Actitud de Sócrates ante el tribunal: ¿acepta las acusaciones?
- ¿Cuál es la actuación de los acusadores: Meleto, Anito, Licón?
- ¿Qué actitud tiene Sócrates ante la ley? ¿Por qué?
- Analiza el contenido de la primera acusación legal.

- ¿Dónde aparece una referencia clara a los sofistas y cómo son tratados?
 - Citra donde aparece la teoría llamada «doctrina ignorancia» (solo se que no sé nada).
 - Investiga las enigmáticas palabras del oráculo, relaciónalo con las preguntas a los poetas y artesanos.
 - La crítica constante («habano de Atenas») y la imitación de sus jóvenes discípulos.
 - Analiza la segunda acusación, la legal (24B).
 - ¿Dónde aparece el *intellectualismo ético*? Explicalo y aplicalo al texto.
 - En 28 a termina su defensa: a continuación, intenta justificar su forma de vida y demostrar que es beneficiosa para la ciudad. ¿Cuáles son estos argumentos?
 - ¿Dónde hay una alusión al *daimon* o intermediario entre dioses y hombres? ¿Qué consecuencias tiene tal creencia para la actuación socrática?
 - Palabras proféticas dirigidas a sus conciudadanos que le han condenado.
3. Recopilación
 - Haz una recopilación de todas las características que constituyen su *ideal del sabio* y explica la tarea (misión divina) a la que dedicó su vida.
 4. Opinión personal (razonada)
 - ¿Que te ha parecido la actitud de Sócrates ante la acusación y ante la ley? ¿Crees que hay que acatar la ley incluso cuando es injusta?

Otros recursos o materiales de trabajo

Teniendo en cuenta la actual distribución del currículo de Filosofía y ciudadanía en 4 bloques temáticos, se sugieren algunas actividades para cada uno de ellos:?

Bloque 1. El saber filosófico

Para este bloque se proponen tres actividades: la primera, introductoria; la segunda, centrada en las características de la filosofía; y la tercera, abocada al debate.

Introducción a la filosofía

Se elabora una recopilación de textos e imágenes sugerentes para que el alumnado se introduzca en la cuestión inicial: ¿qué es filosofía? Se plantea como trabajo en grupo (tres o cuatro alumnos); cada grupo reflexiona y resume las propuestas presentadas (dos sesiones); efectúa una puesta en común en el aula, con el fin de mejorar y ampliar la comprensión de cada una de ellas con las aportaciones de cada grupo (dos sesiones); elabora por escrito el

2. Las actividades de evaluación se diseñan teniendo en cuenta que han de ser formativas, útiles para que el alumnado tome conciencia de sus deficiencias (a fin de mejorarlas), pero que también propicien experiencias de éxito (para reforzar su autoestima y sus conocimientos); en definitiva, para que se haga responsable de su propio proceso de aprendizaje. Por ello, todos los ejercicios individuales o en grupo (exámenes, trabajos, disertaciones), las intervenciones en el aula, la actitud hacia la materia, etc. se considerarían actividades de evaluación en sentido amplio.

trabajo, que puede ser también una recopilación de las conclusiones de todos los grupos de trabajo, y hace una evaluación de las aportaciones orales de cada grupo (colaboración en el aula) y de la corrección y la creatividad del trabajo escrito.

¿Qué es filosofía?

Filosofía es ser lo bastante valiente o ingenio para aceptar que no vemos claro, para aceptar el desconcierto y la desazón que nos produce lo que no entendemos. A menudo se cita como frase inaugural de la filosofía el «Solo sé que no sé nada» de Sócrates. Y es que la filosofía ni cierra, ni culmina, ni satisface; más bien es la eterna búsqueda del pensamiento insatisfecho. (Hubert de Ventós, 1988)

Los humanos comienzan y continúan a filosofar movidos por la admiración; al principio ante los fenómenos sorprendentes más comunes; después, poco a poco, planteándose problemas mayores, como los cambios de la Luna, el Sol y los estrellas, y la generación del universo. Pero quien se plantea un problema o se admira reconoce su ignorancia (...) (Aristoteles, 1987)



Imagen 1. Campaña promocional de Vinçon: «Comprar, luego existo» (Ramilo, 1996)

La persona que no tiene ningún barniz de filosofía va por la vida prisionera de los prejuicios del sentido común, de las creencias de su tiempo y de su país. (Peral, desde el momento que comenzamos a filosofar, los objetos más ordinarios conducen a problemas para los cuales sólo tenemos repuestas incompletas. Y, aunque la filosofía no pueda darnos la verdadera respuesta a los dudas que suscita, sin embargo es capaz de sugerir diversas posibilidades que amplían nuestro pensamiento y nos liberan de la tiranía de la costumbre. Retira el dogmatismo arrogante de quien jamás se ha introducido en la región de la duda liberadora. (Russett, 1970)

A partir de la imagen 1, reflexiona:

- Del «Pienso, luego existo» al «Comprar, luego existo».
- ¿Existo porque compró?
- «... luego existo»: ¿cuál es tu propuesta para el hueco vacío de la frase anterior?

La «Cocina filosófica»

Después de trabajar el tema introductorio, el objetivo de la actividad es que el alumnado reflexione sobre cuáles son las características fundamentales de la filosofía y las integre de modo creativo en un ejercicio de síntesis imaginativa.

El alumnado se divide en grupos de tres o cuatro personas y se pide que se elabore una «receta para cocinar un filósofo o filósofa», a imitación de una receta convencional, por ejemplo: título de plato («croquetas de... [filosofía]»); lista de los ingredientes y las cantidades necesarias (200 g de curiosidad, 30 g de dudas, etc.); modo de elaboración y cocción; presentación del plato e indicaciones para su degustación. Se trata de promover un «Curso culinario-filosófico» entre todas las recetas presentadas, cuyo jurado será el propio alumnado, que votará la más *suculenta*, es decir, la que mejor se ha aproximado a la idea de qué es la filosofía y qué ingredientes la constituyen. ¿El premio? Evaluación (grupal); de la capacidad de síntesis y de la creatividad de las aportaciones de cada grupo, y valoración de la corrección del trabajo escrito.

Prácticas de opinión personal: el debate

Se trata de fomentar la capacidad reflexiva, crítica y argumentativa del alumnado a nivel oral, con una sesión dedicada al debate a partir de una cuestión filosófica que enlace con temas ya tratados y que sean de interés para el alumnado. Se propone en la pizarra una cuestión (por ejemplo, «¿qué utilidad tiene la filosofía?») y se comienza el debate. El papel del profesorado es el de moderador: dar la palabra a todos, pedir respeto *exquisito* para todas las voces, recoger las ideas interesantes (apunlar conceptos clave en la pizarra), dejar espacio final para la síntesis. En la evaluación (individual) se valora la calidad de las aportaciones en el aula y se le propone al alumnado una reflexión de síntesis individual por escrito.

Bloque 2. El ser humano: persona y sociedad

Para este bloque de contenidos se sugieren dos actividades: la primera, que integra la reflexión y la expresión artística; y la segunda, centrada en la reflexión y la argumentación.

«El ser humano»: un proyecto siempre en camino

Se propone como una actividad de ampliación para desarrollar la dimensión existencial y siempre abierta del ser humano, de corte multidisciplinar, y en la que se aúna la reflexión filosófica (a partir de los textos) con la creación artística (poesía y musical). En la primera sesión se distribuyen los textos de Sartre (1972) y Jaspers (1953) para su comentario conjunto en el aula. En la segunda sesión se aborda el modo de ser humano como *work in progress* desde un poema de Machado (1979), que se lee en voz alta y se comenta, luego se insiste en las semejanzas que guarda con los filósofos tratados y se da paso a la versión

musicada por J.M. Serra.³ En la evaluación (individual) se valora la calidad de las aportaciones en el aula y se le propone al alumnado una reflexión individual por escrito a partir de dos posibilidades:

- Una disertación sobre el tema «El ser humano como proyecto».
- Una reflexión autobiográfica y vivencial (que lo ponga en obra).

Prácticas de opinión personal: la disertación («de la semana»)

Se trata de promover la capacidad reflexiva, crítica y argumentativa del alumnado en el ámbito escrito. Para ello, el profesor elabora una lista de posibles ideas para la reflexión, de las cuales cada alumno escogerá la que le resulte más sugerente (también se pueden distribuir al azar) para realizar una disertación escrita. Cada semana se abre un espacio (15 minutos) de exposición-lectura y posterior reflexión (turno de preguntas) sobre la disertación presentada. Al finalizar el curso puede elaborarse un «Libro de ideas» que recoja todas las reflexiones aportadas. En la evaluación (individual) se valora la comprensión, la perspectiva personal y la corrección formal de la reflexión, y la defensa pública en el aula. Se puede pedir también la valoración de los propios compañeros de clase.

Bloque 3. Filosofía moral y política. La acción: libertad y responsabilidad

Para este bloque de contenidos se sugieren dos actividades: la primera, centrada en el análisis filosófico de un material audiovisual; y la segunda, que propone un ejercicio socrático.

«Una vida en sus manos: el jurado popular»

Consiste en un trabajo filosófico sobre un material audiovisual, la película de Sidney Lumet *Doce hombres sin piedad*, (1957), que aborda la temática ética y política de la responsabilidad moral y cívica, la importancia del principio jurídico de la presunción de inocencia y del valor del consenso democrático. Antes del pase se le proporciona al alumnado el guión con las cuestiones que deberán centrar su atención durante el visionado (primera sesión). Después de que se haya visto la película (dos sesiones aproximadamente), se revisa el guión de forma oral a fin de orientar su resolución, que puede plantearse como una actividad grupal (tres o cuatro alumnos) que realice en el aula y que se entregará por escrito (una sesión). En la evaluación (grupal) se valora la capacidad del grupo para detectar en la película todos los aspectos y los detalles que se debían trabajar, la reflexión ético-política que han sido capaces de elaborar a partir de ellos, la colaboración entre sus miembros y la corrección y la creatividad del trabajo escrito.

3. Accesible fácilmente en www.youtube.com

Questionario ético-político de la película *Doce hombres sin piedad* de Sidney Lumet

Nota previa

Os debéis situar ante la película como si fuese un texto filosófico que después comentaréis; así que poned mucha atención y disponed a pensar.

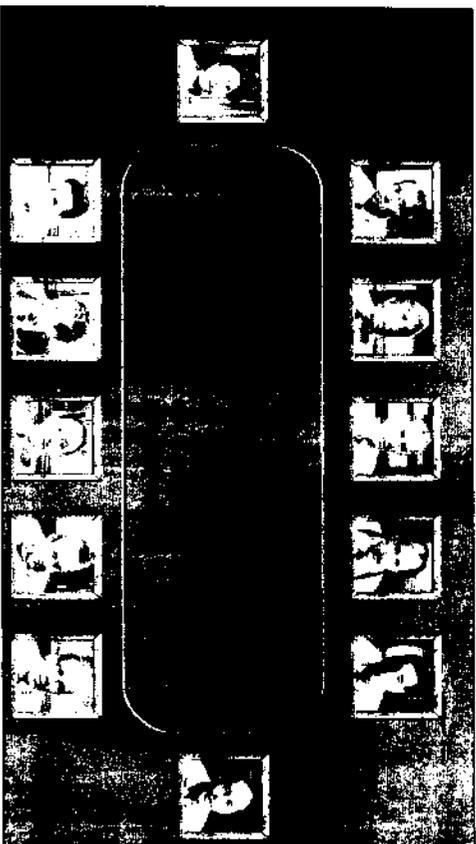


Imagen 2. Síntesis de la película *Doce hombres sin piedad* (Tweke Angry Men, 1957)

Questiones Iniciales

1. ¿Cuál creéis que es el tema que trata la película?
2. Proponed otro título para la película.
3. ¿Que pensamiento y/o sensación ha dejado en vosotros su visionado?

Lectura moral

1. De la ligereza de la inconsciencia al peso de la decisión responsable: una vida en sus manos. Explicad cómo se produce este cambio.
2. Analizad los motivos que expone el arquitecto para disenter del parecer de todos los demás. ¿Qué es la duda razonable?
3. ¿Creéis que los miembros del jurado son ciudadanos responsables? ¿Por qué?
4. El protagonista ausente: el joven paricida. Por los datos que van aportando los miembros del jurado, haced su retrato: robot, carácter, educación, ambiente familiar, situación laboral, etc. ¿Creéis que es una víctima de la sociedad o un verdugo?
5. Retrato psicológico y ético de los doce miembros del jurado: describid (en cinco líneas) el perfil que los caracteriza.

Lectura política

1. ¿En qué sentido durante toda la película asistimos a un ejercicio de democracia? Poned atención al discurso del «religioso europeo» y analizad sus argumentos.

2. ¿Creeis que los doce miembros del jurado están capacitados para tomar una decisión tan importante? ¿Creeis que todo el mundo puede formar parte de un jurado popular?

3. ¿Qué relación tiene la cuestión de la duda razonable con el principio jurídico que sostiene que «todos somos inocentes hasta que no se demuestre lo contrario»?

Cuestiones finales

1. El arquitecto dice: «Los prejuicios siempre oscurecen la verdad (aunque no la conozcamos)». ¿Estáis de acuerdo? ¿Por qué?

2. ¿Cuál creéis que podría ser la *moraleja* de la película? Por cierto: ¿dónde están las mujeres de la película?

Prácticas de opinión personal: un ejercicio sofístico

Se trata de la representación de una discusión de corte ético-político, tanto en la forma (discurso de defensa sobre el *sí* o el *no*) como en el contenido (a partir de una cuestión de actualidad ética y/o política). En la primera sesión se reparten diversos periódicos, se ojean en el aula y se escoge una cuestión actual que suscite interés. Se divide al alumnado en dos grupos y a cada uno se le encomienda pensar tres argumentos razonables a favor de su perspectiva (que no tienen por qué coincidir con la propia); se nombra un secretario que toma nota de todas ellas. Al inicio de la segunda sesión, se nombra un portavoz de cada grupo, que realiza la exposición razonada de los tres argumentos (por turno riguroso), y después se abre el turno de preguntas, aclaraciones y réplicas. El profesor ejerce de moderador y, al finalizar la sesión, se encarga de abrir la reflexión conjunta sobre la calidad de los argumentos aportados y mejor defendidos. En la evaluación (grupal), los participantes de los dos grupos presentan por escrito sus argumentaciones y las conclusiones a las que han llegado después del debate. Se valorará su calidad formal y argumentativa, así como la participación de sus miembros durante el debate en el aula.

Bloque 4. Democracia y ciudadanía

Para este bloque de contenidos se plantean tres actividades: la primera: centrada en la reflexión crítica; la segunda, utilizando las TIC; y la tercera, basada en los intereses del alumnado.

Evaluación inicial sobre la política y los políticos: la encuesta

Se trata de una actividad de introducción a la temática política que se centra en la cuestión previa de su legitimidad, procurando que el alumnado tome conciencia de los prejuicios que tanto la sociedad como ellos mismos poseen sobre la cuestión. Se realiza en una sesión a nivel individual y por escrito, y al final se anotan los resultados en la pizarra y se comentan en el aula. En la evaluación (individual) se valora el compromiso de cada alumno a la hora de realizar la encuesta, así como su coherencia argumentativa y su participación oral en el aula.

Encuesta sobre la política y los políticos

- | | | |
|--|------------------------------|-----------|
| 1. ¿Te interesa la política? | sí/no | ¿Por qué? |
| 2. La política es una actividad social: | necesaria/útil/inútil/norria | ¿Por qué? |
| 3. ¿Distíngues entre la política y los políticos? | sí/no | ¿Por qué? |
| 4. La imagen que tienes de los políticos es: | buena/mala/indiferente | ¿Por qué? |
| 5. Valora de 0 a 5: | política... | ¿Por qué? |
| 6. ¿Viviríamos mejor si suprimiésemos la política? | sí/no | ¿Por qué? |
| 7. ¿Viviríamos mejor si suprimiésemos los políticos? | sí/no | ¿Por qué? |

Propuesta de una webquest: «Un caso de vulneración de los derechos humanos: la guerra y los niños»

Este trabajo resulta apropiado para el área de Filosofía y el alumnado de primero de bachillerato.

La *temporalización* se distribuye de la siguiente forma:

- En la primera sesión: presentación y lectura atenta de las pautas del trabajo, y visionado conjunto del documental.
- En la segunda y la tercera sesión: distribución en grupos, elaboración de las etapas del trabajo y resolución de los cuestionarios en la red.
- En la cuarta y la quinta sesión: presentación oral de los grupos de trabajo.
- En la sexta sesión: puesta en común en el aula de las opiniones suscitadas por el documental y su temática.

Este ejercicio multidisciplinar emplea dos recursos didácticos complementarios: el visionado de un documental y el posterior trabajo con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Por ejemplo, el documental *Las tres habilitaciones de la melancolía* trata sobre los retos de la globalización, el desastre ecológico, la guerra y la vulneración de los derechos de los niños; y, de modo más específico, sobre la guerra de Chechenia y la situación de abandono de sus huérfanos. Puede realizarse un monográfico sobre los niños y la guerra en formato Word. Además, puede prepararse una versión en PowerPoint para su exposición oral en el aula. Este trabajo estará disponible en la página web del centro para la consulta de todo el alumnado interesado.

Estos son los aspectos que se han considerado:

• Proceso:

- Actividad inicial (todo el grupo): Visionado del documental: *Las tres habilitaciones de la melancolía. Habilitación 2: La respiración* (Hobkassalo, 2004; 20 min). La actividad es un modo de entrar por medio de las sensaciones y de las ideas en el tema que se quiere trabajar.
- Trabajo cooperativo después del documental. Distribuir al alumnado en tres grupos de trabajo (de cuatro o cinco miembros) y adjudicarles las tareas de investigación que aparecen en el texto siguiente.

Tareas de investigación en una webquest

Actividad 1 (grupo 1). El documental

- Resumen del contenido o tema del documental (cinco líneas).
- Tratamiento de las imágenes y del sonido: blanco y negro, *travellings*, largos y lentos sobre la ciudad, la música (cuerdas y voz de contrabajo), el sonido directo (ruidos, disparos y detonaciones de fondo, ladridos de perros, etc. ¿Por qué se han elegido? ¿Qué efecto provocan?)
- Descripción de lo que es visible: las casas, los bloques de viviendas, las calles, los coches, las caras de la gente, las ruinas omnipresentes, los militares, los controles, etc. El escenario de una guerra. Realización de una lluvia de ideas: anota todas las sensaciones e ideas que el documental os ha producido. (debería realizarse justo después de su visionado).
- El otro protagonista del documental: los niños. Como son (trato psicológico), qué hacen, cómo viven, a qué juegan. Las cuatro tragedias de la madre (Luisa): enferma («Los pozos de petróleo te matarán»), sin pasaporte (para ir al hospital), sin mando ni familia, ¿cuál es la cuenta? ¿Quién es Hadizhar? ¿A qué se dedica? ¿Por qué creéis que lo hace?
- Pensad en el final: se alejan ¿de una prisa? ¿pero ¿hay futuro para estos tres niños?
- Buscad información sobre la directora del documental y su filmografía.⁴

Actividad 2 (grupo 2). Documentación sobre la guerra de Chechenia

- Buscad en un atlas dónde está esta zona del planeta (incorporado al trabajo).
- Investigad cuál era su situación geopolítica en la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y cuál es su situación actual. Análisis de su situación económica geoestratégica.
- ¿Cuál guerra(s) en Chechenia: ¿cuál fue la causa? ¿Qué bandos estaban implicados?
- ¿Cómo está el conflicto en la actualidad? ¿Se ha resuelto?

Actividad 3 (grupo 3). Documentación sobre los derechos de los niños

- Explicad cuáles son los derechos de los niños y cuándo se promulgaron.⁵
- Analizad cuáles son vulnerados en el documental y razonad por qué en cada caso.
- ¿Creéis que es el único lugar del planeta donde se vulneran? Buscad otros lugares donde las víctimas sean también los niños.
- Elaborad una viñeta a partir de una vulneración de los derechos de los niños. (que esté presente en el documental).

4. www.borealidad.com.ar/c+che-de-la-espiritualidad-de-purjo-horkasalo/ | www.filmalandia.org.ar/public/download.aspx?ID=34954&GUID=%7B70FFCFB6-8B79-4841-A792-FED24395DD5%7D | www.milenniumfilm.it/2004_mre-lancholia.html | karusfilms.com/filmmakers/purjo.html
5. es.wikipedia.org/wiki/Primer_Cuerna_Chechena | www.moh50.org/observatorio/chechenia.htm | www.observatorio.org/mstrat.php?id=84&file_id=260&ipus=llask&ng=ca | blogs.rne.es/dendowusa/2009/5/29/chechenia-presidente-y-su-patato (El Kermhólogo, blog de J.C. Gallardo, corresponsal RTVE).
6. www.unicef.es/derechos/docs/CDN_06.pdf | www.manage.org/minos/derech41.html | es.wikipedia.org/wiki/Derechos_del_ni%C3%B1o | www.unicef.org/spanish/index.php (incluye observatorio por países).

- **Cuestión final.** Al finalizar el trabajo y las exposiciones, redactad vuestra opinión personal sobre el documental (tema y manera de abordarlo) y sobre sus dos ejes (la guerra y los niños).

- **Evaluación.** Se han de valorar la colaboración y la cohesión del grupo, su capacidad para atender a todos los detalles del monográfico, las presentaciones orales en el aula y la reflexión ética y política que han sido capaces de elaborar (60% de la nota global), además de su competencia digital y audiovisual (tecnologías de la información y la comunicación [TIC] y tecnologías de aprendizaje continuo [TAC]) para aprender a mirar y *hacer* un material audiovisual (40%).

- **Conclusión.** El objetivo de la práctica es conocer los derechos de los niños, saber de la guerra de Chechenia y tomar conciencia de que los niños y las niñas son las principales víctimas y los *grandes olvidados* en los conflictos. Pero el trabajo no se debería acabar aquí, porque pretende despertar el deseo de seguir investigando sobre el tema entre los alumnos.

Retos del mundo contemporáneo

La exploración parte de los intereses del propio alumnado, por medio de las inquietudes que se expresen en la cultura hip hop. Se plantea un concurso donde se le pide al alumnado (en grupos de cuatro) que escoja un tema de alguno de los músicos de rap más comprometidos a nivel político y que analice la letra a la luz de preguntas como: ¿quedan razones para protestar?, ¿de qué está enfermo nuestro mundo?, ¿qué nos queda por hacer?, ¿utopía aún?

El trabajo consiste en buscar en Internet las letras⁷ y los vídeos⁸ de los músicos raperos seleccionados y organizar tres sesiones en las que se visionen y analicen con detalle las críticas y las propuestas que aparecen. Se procede a la votación de la canción más comprometida e impactante y se publica el video, la letra y el análisis político realizado por el grupo en la página web del centro (junto con las webgraffs de las otras canciones seleccionadas). En la evaluación (grupal) se valora la capacidad para escoger el rap más idóneo, la reflexión ético-política que ha suscitado, la colaboración entre los miembros del grupo y la corrección y la creatividad del trabajo escrito. Algunas sugerencias de raperos actuales muy comprometidos políticamente:⁹ Nach («Manifiesto»), «Esclavos del destino»); Sharif («Zapatos de cristal»); El Chojin («Ríe cuando puedas», «No nos cogéis vivos»); Ratael Lechosowsky («Donde duele inspira»); Zenit («La verdad») y Xhelazz («La soledad comienza», «Alas rotas»); Duo Kie («He visto el futuro»).

7. www.rapto-letras.net | www.quedeletras.com | www.hbgroups.com | www.musica.com
8. www.youtube.com
9. Colaboración de Carlos Jiménez y Manu Manzano, estudiantes de cuarto de la ESO.

ACTIVIDADES

Actividad 1

Evaluación

Una tarea fundamental del docente es la evaluación del alumnado. Para su realización, conviene que planifiques de antemano tu concepción dentro del curso (formativa y continua) y previas con qué recursos y estrategias la llevará a cabo (ejercicios, exámenes, exposiciones, etc.); pero también es necesario que tengas claro cuáles serán los «criterios» con que evaluaras los ejercicios del alumnado:

- Realiza una práctica de evaluación: distribuye ejercicios o exámenes de la asignatura filosofía y ciudadanía entre el alumnado en formación (en grupos de cuatro o cinco) para que procedan a su corrección (pautada con antelación).
- A partir de la experiencia de esta práctica, reflexiona sobre las dificultades propias de la evaluación y sobre la necesaria «objetividad» en el establecimiento de los criterios y su aplicación a cada alumno o ejercicio concreto.

Actividad 2

Debate

Una vez realizada la actividad 1, divide la clase en grupos de cuatro o cinco personas y debate la siguiente cuestión:

- ¿Se debe corregir un ejercicio de la materia filosofía y ciudadanía manteniendo un criterio de igualdad (al modo de la «justicia conmutativa»), o bien se ha de primar la proporcionalidad («justicia distributiva») en función de la diversidad?

Realiza una puesta en común y debate con el resto de los grupos las conclusiones alcanzadas.

FUENTES Y RECURSOS

Libros

ARISTÓTELES (1987). *Metafísica*. Madrid: Ctedos.

Edición de referencia en versión trilingüe a cargo de V. García Yebra (autor de la traducción castellana), que incorpora las versiones canónicas griega (según la edición de W.D. Ross) y latina (de G. de Moerbeke).

JASPERS, K. (1953). *La filosofía*. México: FCE.

La filosofía existencialista alemana y de posguerra (1949) explicada por uno de sus más destacados pensadores, con un lenguaje ameno y muy accesible para el alumnado. Obra centrada en la definición de la filosofía, el ser humano, la libertad y la responsabilidad.

KANT, I. (1981). *¿Qué es la Ilustración?* México: FCE.

Texto clásico kantiano dedicado a clarificar el sentido de la Ilustración desde la perspectiva de la filosofía, cuyo inicio es «de antología» y muy recomendable para reflexionar sobre la importancia de pensar autónomamente.

MACHADO, A. (1979). *Poesías completas*. Madrid: Espasa-Calpe.

Edición básica de bolsillo de toda la producción poética machadiana.

PLATÓN (1981). *Diálogos I. Apología de Sócrates*. Madrid: Ctedos.

Volumen primero de la edición crítica castellana de la totalidad de los diálogos platónicos, a cargo de J. Calonge, E. Lledó y C. García Gual. Contiene una magnífica introducción al pensamiento platónico de E. Lledó.

RUBERT DE VENTÓS, X. (1988). *Per qué filosofia?* Barcelona: Edicions 62.

Edición catalana que presenta con claridad en qué consiste la actitud filosófica; el tono didáctico y ameno se debe a que en su origen fueron charlas televisivas y artículos periodísticos (1981) destinados al gran público a propósito de ¿qué es la filosofía?

RUSSELL, B. (1970). *Los problemas de la filosofía*. Barcelona: Labor.

Obra de divulgación sobre las cuestiones y los problemas centrales de la filosofía (metodológicos, metafísicos, epistemológicos, etc.), tratados de forma asequible para el alumnado de bachillerato. Muy útil como introducción de los temas de la filosofía.

SARTRE, J.P. (1972). *El existencialismo es un humanismo*. Buenos Aires: Huascar.

Obra muy válida como primera aproximación al punto de vista existencialista y apta para ser manejada por el alumnado de filosofía. Edición seguida de la traducción castellana de la obra de Heidegger *Carta sobre el Humanismo*, que entra en diálogo con la anterior.

Sitios web

Cinema en curs.

www.cinemaencurs.org

Proyecto educativo del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña (en colaboración con el Departamento de Cultura y Medios de Comunicación), en forma de talleres experimentales teórico-prácticos destinado al alumnado de educación primaria y secundaria (disponible en catalán, castellano e inglés).

Doctor Mostaza.

doctormostaza.blogspot.com/

Blog muy recomendable dedicado al cine y la filosofía, que aporta numerosas referencias y materiales audiovisuales completos: películas, cortometrajes, documentales, spots, etc., así como reflexiones sobre todos ellos. Cabe destacar el apartado sobre «humor filosófico» con Les Luthiers, Monty Python, Maláida, Charlot o *Miríndas asesinas* (corto de Alex de la Iglesia).

Eduiteka. Fundación Gabriel Piedrahíta Uribe.

www.eduiteka.org/comenedit.php3?ComEditID=0010

Interesante monográfico de Eduiteka sobre el diseño y el uso de las WebQuest («La webquest y el uso de la información», 2002). En la misma página se encuentran ejemplos ya elaborados en español, así como en: <platea.pntic.mec.es/erodr1/BIBLIOTECA.htm#FILOSOFIA>.

Media. Página de recursos del Ministerio de Educación y Ciencia.

recursos.crtice.mec.es/media/

Engloba recursos de todos los medios audiovisuales (televisión, radio, prensa, publicidad, cine) e incluye información, actividades y ejercicios de autoevaluación.

Mediateca. Departamento de Educación de la Comunidad de Madrid.

mediateca.educamadrid.org/

Selección de videos, imágenes y audiovisuales didácticos (especialmente válidos para Ciudadanía).

WebQuest sobre Filosofía.

<http://tinyurl.com/4qjlo7>

Interesante también por su diseño general.

Otros recursos

- Visionado preparado de películas vinculadas a cada bloque temático (competencia audiovisual). Por ejemplo:
 - *El show de Truman* (Weir, 1998) (bloque 1).
 - *En busca del fuego* (Arnaud, 1981) (bloque 2).

- *La naranja mecánica* (Kubrick, 1971) (bloque 3).
- *La vida es bella*, Benigni (Benigni, 1997) (bloque 4).
- Visitas guiadas y preparadas con actividades a distintos centros de interés: museos, cines, teatros, entidades de la administración pública y del Estado de cada comunidad autónoma (por ejemplo, ayuntamiento, parlamento), exposiciones temporales, etc. (para el desarrollo de la competencia social y ciudadana).
- *Role-playing*: actividad de aula donde se representan o dramatizan distintas situaciones, comportamientos, prejuicios, etc. de un grupo; ideal para la comprensión empática de las relaciones humanas y los conflictos sociales (fomenta la competencia personal e interpersonal).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMUS, A. (2003). *El extranjero*. Madrid: Alianza Editorial.
- DESCARTES, R. (1999). *Discurso del método*. Madrid: Alhambra-Longman.
- FROMM, E. (2008). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- IBSEN, H. (2009). *El enemigo del pueblo*. Madrid: Losada.
- KAFKA, F. (1995). *La metamorfosis*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARX, K. (1985). *Manifiesto comunista*. Madrid: Alhambra-Longman
- NIETZSCHE, F. (2001). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza Editorial.
- RAMIRO CASTELLBLANQUÉ, M. (1996). El proceso creativo de redacción de textos Tesis doctoral. Bellaterra (Barcelona): Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad.

Normativa legal

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (04/05/2006), 106, 17.158-17.207. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.

6. DIDÁCTICA DE EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA: PLANIFICACIÓN, ESTRATEGIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS, EVALUACIÓN

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- Planificación
- Estrategias y recursos didácticos
- Evaluación

Carmen Merchán

IES Esteve Terrades. Cornellà del Llobregat

Teresa Solé

IES Bisbe Berenguer. L'Hospitalet de Llobregat

Dar un curso es como realizar un viaje: planificamos el itinerario, preparamos el equipaje y nos disponemos a disfrutar de su realización, pero siempre hay imprevistos y nunca el mismo viaje resulta igual. En este capítulo presentamos una propuesta didáctica para impartir la asignatura de Educación ético-cívica de cuarto curso de la educación secundaria obligatoria (ESO), e incluye la planificación del curso, una posible estructura y algunos materiales elaborados para ser aplicados en el aula.

Planificación

La materia tiene una dotación lectiva de una hora semanal, que constituyen en total unas 35 horas de clase por curso. En algunos centros, la clase se desdobra en dos, puesto que esto permite trabajar con grupos más reducidos.

Los contenidos, que aparecen en el Real Decreto 1631/2006, están estructurados en seis bloques:

1. Contenidos comunes.
2. Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional.
3. Teorías éticas. Los derechos humanos.
4. Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales.
5. Problemas sociales del mundo actual.
6. La igualdad entre hombres y mujeres.

Aunque en algunas comunidades autónomas los contenidos puedan variar en su formulación, todos tienen un trasfondo común, de tal modo que en cualquier caso el objetivo del curso, que es a la vez el *eje transversal* de la materia, puede enunciarse así: *aprender a vivir y convivir*.

Conviene recordar que la implantación de esta materia no estuvo exenta de polémica. El motivo principal fue el sentimiento por parte de algunos sectores de que iba a suponer algún tipo de adocrinamiento. Sin embargo, la importancia de esta materia deriva de la complejidad creciente de nuestra sociedad y del hecho de que:

(...) la conducta democrática no es espontánea e irreflexiva; no es una actitud innata en el individuo, sino que los valores y las normas democráticas necesitan un aprendizaje en el ámbito familiar y escolar para que el ejercicio de la ciudadanía sea consciente y maduro. (Ciuñenles, 2006)

En definitiva, de lo que se trata es del ejercicio, por parte de alumnado y profesorado, de nuestra *racionalidad práctica*.

Primera y fundamental tener en cuenta el *perfil del alumnado*: chicas y chicos de entre 15 y 16 años en su último curso de escolarización obligatoria. Algunos continuarán con el bachillerato, otros irán a ciclos formativos y otros intentarán acceder lo antes posible al mundo laboral. En consecuencia, lo más probable es que nos encontremos en la clase ante grupos bastante heterogéneos, tanto en el ámbito académico como en el de sus intereses personales. Paralelamente conviene recordar que para ellos puede ser su primer contacto con el profesorado de Filosofía, pues la materia Educación para la ciudadanía, que ya han cursado previamente en alguno de los tres primeros cursos de la ESO, puede ser impartida por el profesorado de ciencias sociales y o desde la tutoría. En cualquier caso, es conveniente poder crear desde el primer momento un *clima respetuoso*, de colaboración y empatía, en el que noten que se encuentran ante una asignatura nueva y, en cierto modo, diferente. Crear un ambiente que facilite tanto al alumnado como al profesorado la interacción y el conocimiento mutuo.

1. Así, por ejemplo, en Cataluña se concentran en tres bloques: 1. Capacidad crítica e iniciativa personal; 2. Valores éticos para una sociedad democrática; y 3. Ciudadanía en un mundo global, que pueden corresponderse con los tres trimestres del curso.

Para favorecer este clima acogedor es importante la *distribución del espacio físico* de la clase. En la medida de lo posible, es aconsejable distribuir el espacio de forma distinta a la usual. Podemos colocar al alumnado en semicírculo, como si fuera un pequeño parlamento, de tal manera que el profesor y el alumnado puedan verse bien las caras. Esta disposición resulta más sencilla de realizar cuando se trata de grupos reducidos. Asimismo, esta disposición espacial favorece enormemente el intercambio de ideas, el diálogo.

Respecto al *tiempo*, también resulta conveniente realizar un pequeño ejercicio al inicio de la clase, que a veces también puede realizarse al final, consistente en guardar absoluto silencio durante uno o dos minutos. La finalidad de este ejercicio es múltiple: aprender a serenarse, poder contactar con el propio estado anímico y, nuevamente, poder crear un ambiente distinto. Estos dos recursos espacio-temporales resultan de gran ayuda para hacer de esta materia un espacio de enseñanza-aprendizaje diferente al tradicional.

Otra consideración preliminar es que el alumnado disponga de un *libro de texto*, que puede ser propio o del departamento, por medio del cual pueda trabajar cada uno de los temas en casa o en clase, de forma individual o en grupo. Además de los materiales complementarios que se irán ofreciendo directamente en la clase, el libro constituye una herramienta de gran utilidad para poder preparar y estudiar convenientemente los temas objeto de estudio.

Por lo que respecta a la *distribución de los contenidos* a lo largo del curso, podemos observar que todos los bloques del programa están de algún modo interconectados; en concreto, el primero –contenidos comunes– es claramente transversal, y los restantes son objeto de práctica diaria en el aula. Teniendo en cuenta dichas consideraciones, proponemos dedicar específicamente:

- El primer trimestre al bloque 2: Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional.
- El segundo trimestre al bloque 3: Teorías éticas. Los derechos humanos; y al 4: Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales.
- El último trimestre al bloque 5: Problemas sociales del mundo actual; y al 6: La igualdad entre hombres y mujeres.

En nuestra opinión, la función del profesorado de Educación ético-cívica es contribuir a la maduración personal, social y ciudadana de su alumnado, proporcionándole conocimientos y recursos. Esta maduración se ve plasmada en cuestiones como: el autoconocimiento, la reflexión sobre el comportamiento consigo mismo y con el entorno, la práctica de conductas asertivas, la toma consciente de decisiones, la capacidad de manejo de conflictos, el aprendizaje de los límites, el conocimiento de las normas en los diferentes ámbitos de relación humana, etc., todo ello en el horizonte del respeto de los derechos humanos y la responsabilidad sobre la propia conducta. Al mismo tiempo, como profesores de Filosofía, de cara a la enseñanza-aprendizaje del alumnado, hemos de tener también presentes las grandes líneas de pensamiento de nuestra

tradición ético-filosófica. Así, por ejemplo, entre las diversas concepciones éticas podríamos destacar, de la Edad Antigua, la ética intelectualista de raíz socrática, la ética prudencial aristotélica, los principios de acción del epicureísmo y el estoicismo. O, a partir de la Edad Moderna, el emotivismo humano, la ética universalista kantiana, el utilitarismo, el pragmatismo, el nihilismo y la ética del discurso. Ahora bien, tener presente a nivel teórico todas estas concepciones éticas no significa que las clases se traduzcan en una mera exposición académica de dichas corrientes, sino que a partir de situaciones y actividades de enseñanza-aprendizaje podamos introducir paulatinamente algunas ideas y conceptos que puedan servir de ayuda para que el alumnado identifique comportamientos y actitudes reales, y para orientar sus acciones y decisiones.

Estrategias y recursos didácticos

La propuesta didáctica que exponemos a continuación consiste básicamente en reflexionar con el alumnado sobre los contenidos de cada uno de los bloques temáticos señalados anteriormente, centrándonos principalmente en dos tipos de actividades:

- La elaboración y la exposición de trabajos en equipo.
- El trabajo a partir de películas.

Este tipo de actividades requiere necesariamente que el aula disponga de los medios técnicos adecuados: ordenador, proyector y pantalla, Internet, etc.

La *elaboración de los trabajos en equipo* (grupos de entre tres y cinco personas) se realiza básicamente a partir de las informaciones que aparecen en el libro de texto, que pueden ampliarse y complementarse. Se les da un tiempo para prepararlos y se confecciona un calendario de exposiciones. Así, cada grupo se hace responsable de una hora de clase, en la cual exponen los contenidos mínimos del tema que se va a tratar y se realizan las actividades que previamente se hayan previsto y consensuado con el profesorado.

Cuando esta actividad es un debate, sugerimos un recurso enriquecedor para el diálogo y que suele resultar muy atractivo: la figura del *alumno moderador*. Este alumno conduce la clase, realiza una breve presentación del tema, respeta las reglas del turno de palabra y del derecho a réplica y resume al final los aspectos más significativos. No obstante, conviene que la función de moderador sea desempeñada por un alumno diferente en cada sesión de debate. Finalmente, entre otras ventajas, la realización del trabajo en equipo permite que el alumnado tome la iniciativa y, en un entorno cooperativo, desarrolle y recree un tema de algunos de los contenidos de la materia y/o de cuestiones de actualidad, y que la enseñanza-aprendizaje se convierta realmente en una práctica de ciudadanía activa.

Como hemos comentado, otra de las actividades vertebradoras del curso es el *trabajo a partir de películas*. Entre otras múltiples posibilidades, una película:

- Permite la mirada libre de cada espectador.
- Es una experiencia compartida por el grupo.
- Hace real la posibilidad de intercambio de pensamientos y sentimientos.
- Abre un amplio abanico de temas para la reflexión y el diálogo.
- Tiene muy buena recepción por parte del alumnado.

Ahora bien, es muy importante establecer previamente los *criterios de selección* del material fílmico. En Educación ético-cívica pensamos que son fundamentales los siguientes criterios:

- Que los personajes resulten cercanos para el alumnado por edad y/o situación.
- Que se muestre algún tipo de desarrollo moral en la película, ya que esto puede repercutir a la vez en el desarrollo moral de los alumnos.
- Que el profesor la considere una buena herramienta de trabajo.

Tras los criterios de selección, el trabajo posterior se desarrolla en los siguientes cuatro momentos:

- *Comentario informal* por parte los alumnos, en el que expresan libremente los pensamientos y los sentimientos que la película les haya suscitado. En esta parte, el papel del profesor se limita a observar sin juzgar, anotar mentalmente lo que ocurre y moderar el diálogo que se produzca.
- Actividad formal y estructurada a partir de un cuestionario, que permita entrar a fondo en los temas que aparecen. En este caso se trata principalmente de realizar un ejercicio de reflexión y escritura. El cuestionario puede elaborarlo tanto el profesorado como el alumnado, y aunque el trabajo escrito sea individual puede prepararse total o parcialmente en grupo reducido.
- *Diálogo posterior*, una vez que el profesor ha leído las respuestas de los alumnos. Este momento es el idóneo para pasar de las experiencias ajenas (expuestas en la pantalla) a las vivencias propias, y es tarea nuestra facilitar el tránsito entre unas y otras. Las técnicas del diálogo filosófico son aquí la herramienta más útil.
- *Incorporación de los nuevos aprendizajes a la vida cotidiana*. Sin duda, éste es el momento más importante, aunque sea difícilmente tangible, pues la tarea docente, metafóricamente, es *más de siembra que de cosecha*.

Un último aspecto que debe considerarse es que ver una película en clase no es lo mismo que hacerlo en el cine o en casa. En clase, la función didáctica es prioritaria. El profesorado la presenta para enfocar la atención en relación con los temas que deben tratarse; puede hacer una pausa después de algún momento particularmente relevante, ya sea para formular alguna pregunta o para introducir algún comentario, y también puede parar el pase parcial de la película unos minutos antes de que suene el timbre, con el fin de recoger las vivencias suscitadas.

Por otro lado, si se tiene en cuenta que disponemos de entre 10 y 12 horas de clase por trimestre, y que el pase de la película y el trabajo posterior ocupan entre cuatro y seis clases, podría establecerse una película por trimestre. La selección que proponemos, directamente relacionada con los temas del curso, es la siguiente:

- Primer trimestre: *Pensando en los demás*.
- Segundo trimestre: *Una historia del Bronx*.
- Tercer trimestre: *Diarios de la calle*.

A continuación mostramos, a modo de ejemplo, cómo estas películas pueden relacionarse con los contenidos del curso y las posibilidades que ofrecen para la enseñanza-aprendizaje en las clases de Educación cívico-ética.²

Primer trimestre Identidad y alteridad

La educación afectivo-emocional es el bloque del primer trimestre. Obviamente, empezaremos informando sobre los contenidos y los objetivos generales del curso, así como los criterios de evaluación. Para entrar de lleno en la cuestión de quiénes somos, cómo vivimos y cómo convivimos, comenzando por lo más cercano, las relaciones en el aula, podemos plantear una breve actividad inicial consistente en la respuesta individual.

Actividad inicial

- ¿Qué esperas de tus profesores?
- ¿Qué pueden esperar tus profesores de tí?
- ¿Qué esperas de tus compañeros?
- ¿Qué pueden esperar tus compañeros de tí?

La lectura de las diversas respuestas nos proporciona un primer diagnóstico de las actitudes y las expectativas del alumnado con el que trabajaremos, y al mismo tiempo sitúa a cada alumno en una dinámica de implicación personal.

A partir de aquí podemos enlazar con la presentación de un modelo de convivencia y aprendizaje en el aula: el documental *Pensando en los demás*.³

2. Esta selección puede ser modificada en función de la composición de cada grupo y los criterios del profesor de la materia. Así, por ejemplo, puede abordarse la problemática de la afectividad y la sexualidad en la adolescencia con *Juno* (2007); el mestizaje cultural con *Oriente es Oriente* (1999), etc.

3. Este documental fue emitido por TV3 en el programa *60 minutos* (25/05/05). Titulado originalmente *Learning to care*, ha sido producido por la cadena japonesa NHK y ha recibido varios premios internacionales.

Este documental narra la vida de un grupo de alumnos de cuarto de educación primaria en un colegio japonés. Presenta a un carismático maestro, Toshio Kanamori, y a un grupo de unos 30 alumnos que van a compartir durante todo un curso una serie de experiencias (algunas alegres, otras de dolor), pero todas ellas motivo de aprendizaje. El lema de este maestro japonés es que hemos de ser felices y saber crear vínculos entre las personas.

A un episodio alegre sigue otro doloroso, y viceversa, de modo que la alegría y el dolor son como sístole y diástole tanto del documental como de la propia vida humana. Así, junto a momentos de explosión de vida, de contacto con la naturaleza, de creatividad, de juego, de risa, de solidaridad, de cooperación, aparecen en escena la muerte, el desprecio, las burlas, el llanto, los castigos y las despedidas, entre otros. El alumnado del señor Kanamori, además de aprender lengua, matemáticas, biología o tecnología, también aprende a expresarse, co-laborar y hacer frente a conflictos; en definitiva, a formarse como personas.

Sin embargo, conviene señalar la importancia de poner el documental al *principio del curso*, como ejercicio de *motivación* y de *introducción* a los temas que hemos de tratar durante el mismo. Las ideas, las vivencias y los recursos que el documental ofrece y sugiere constituyen un marco ideal para la reflexión y el debate. Para empezar, las ideas regulativas de ser felices y saber crear vínculos creemos que son cruciales a lo largo de toda la vida de una persona, pero que muchas veces la escuela parece olvidarse de ellas al centrarse en la mera transmisión de conocimientos teóricos. Hemos podido observar y comprobar cómo el alumnado que ve el documental valora e integra posteriormente los conocimientos adquiridos a su propia vida. De hecho, el alumnado echa de menos esta dimensión en nuestro sistema educativo y exclama: «A mí me gustaría que nuestro sistema educativo fuera más parecido a éste». Una actividad muy importante que puede desarrollarse paralelamente es la escritura de cartas a través de las cuales el alumnado pueda expresar directamente sus sentimientos y pensamientos. Este recurso favorece un tipo de expresión personal que le permite ahondar sobre su identidad (tema- eje de este primer bloque temático).

Otro aspecto destacable del documental, objeto de reflexión y análisis, es la fuerte *personalidad del profesor* Kanamori, su carisma, pero también su actitud: sabe escuchar al alumnado y respeta y valora su opinión. El conocimiento es compartido y realmente vemos cómo la clase la hacen entre todos. El profesor es, simplemente, un experimentado director de orquesta: él dirige para que todos los instrumentos puedan dar su mejor sonido. Creemos que ésta también podría ser una buena metáfora para mostrar el significado fundamental de la tarea educativa.

Tras la presentación del documental y del comentario informal, se presenta un *cuestionario* sobre éste. Dicho cuestionario puede haber sido preparado previamente por el profesor, pero también puede ser elaborado sobre la marcha a partir de las preguntas sugeridas por

el propio alumnado, escribiéndolas en la pizarra o desde el ordenador, e indicando entre paréntesis el nombre de la persona que formula la pregunta. Los resultados obtenidos en ambos casos son bastante parecidos, pero el hecho de otorgar la voz al alumnado hace que éste se sienta más protagonista del desarrollo de las clases.

En nuestras experiencias realizadas al respecto, tras el visionado del documental, algunas de las *preguntas planteadas por el alumnado* de los diferentes grupos fueron las siguientes:

- Sobre las cartas: ¿por qué escriben las cartas? ¿Cuál es el significado de la carta en la arena?
- Sobre el maestro: ¿qué es lo más importante para este maestro? ¿En qué momentos se enfada el maestro y por qué motivos? ¿Por qué le quita el castigo a Yuto? ¿Cómo soluciona el conflicto de las burlas?
- Sobre los sentimientos: ¿qué pensamientos y sentimientos aparecen más en el documental? ¿Crees que es bueno conocer la vida personal de los compañeros? ¿Cómo habéis vivido la expresión de los sentimientos de los niños? ¿Qué significado tienen para ti los vínculos?
- Sobre los niños: ¿qué valores practican estos niños? ¿Qué podemos aprender de estos niños? ¿Les ha sido difícil crear vínculos entre ellos? ¿Qué hacen sus compañeros cuando Yuto es castigado?
- Otros: ¿cuál es el objetivo de la construcción de la balza? ¿Son iguales las relaciones entre el alumnado y el profesorado en este instituto? ¿Qué momentos te han impactado particularmente? ¿Hay algún momento que te haya emocionado? ¿Te identificas con alguien? ¿Por qué?

También podemos optar por un cuestionario elaborado de antemano.

Actividades

1. Resume el documental *Pensando en los otros* en un máximo de 5 líneas.
2. ¿Cuál es el objetivo del profesor?
3. Comenta los episodios donde la muerte tiene un papel central y explica cómo está tratada.
4. Comenta el episodio en defensa de Yuto y cómo se resuelve la situación planteada.
5. ¿Cómo deciden despedir a la compañera que se va del colegio?
6. ¿De qué manera animan al compañero que ha perdido a su padre?
7. ¿Por qué crees que escriben diversos tipos de cartas los alumnos? ¿Tu escribes?
8. Compara el sistema de enseñanza que has visto con tu sistema de enseñanza.
9. ¿Con qué persona de este documental te identificas más? ¿Por qué?
10. Explica qué momento de este documental te ha gustado más y por qué.

A partir de tales preguntas u otras similares, creemos que este documental puede ser de gran utilidad para el inicio del curso.

La escuela es lugar de aprendizaje y de convivencia

En el espacio de diálogo posterior a las respuestas por escrito, el tema central será la escuela como un lugar de aprendizaje y de convivencia. Plantearemos las siguientes cuestiones:

- Cómo nos relacionamos entre iguales (el alumnado entre sí); cómo nos relacionamos el alumnado y el profesorado; cuáles son los conflictos más frecuentes.
- Cuál es el modo habitual de solucionarlos.
- Qué resultados se obtienen.

Si en la clase ya se ha creado un ambiente propicio de confianza, es posible profundizar más en las causas y el desarrollo de los conflictos. En tal caso podemos:

- Escenificar algún conflicto (con técnicas de *role-play/ing*), analizándolo tanto desde el punto de vista de cada una de las partes implicadas –por medio de la práctica de la empatía, el ponerse en el lugar del otro– como desde la posición del observador imparcial, con lo cual ampliamos la perspectiva y las posibles soluciones.
- Indicar que en cualquier situación siempre tenemos más de una respuesta posible; que normalmente hacemos lo que sabemos hacer, pero que podemos aprender a dar nuevas respuestas.
- Presentar los diferentes estilos de relación: agresivo, pasivo o inhibido y asertivo, para mostrar así las múltiples sutilezas de la agresividad que invade el espacio ajeno y los efectos negativos de la inhibición, que genera malestar interno, así como ejercitarlos en la conducta asertiva, hablando en primera persona, lo que permite exponer claramente nuestros pensamientos y sentimientos, respetando los del otro.
- Utilizar, finalmente, aquellos contenidos y actividades de educación afectivo-emocional que aparecen en los libros de texto de la materia que creamos adecuados para fomentar la autonomía personal y las relaciones saludables.

En definitiva, el objetivo de este primer trimestre es tomar conciencia en torno a todo aquello que facilita o entorpece el diálogo, la vida y la convivencia de las personas. Desde esta perspectiva, el reconocimiento de los derechos individuales, el respeto por las reglas del juego (las normas y los deberes), la aceptación de las diferencias y la búsqueda de puntos de acuerdo se convierten en los ejes del primer tramo del curso.

Segundo trimestre

Bloque 3: Teorías éticas. Los derechos humanos

Bloque 4: Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales

Los contenidos del bloque 3 y del 4 nos permiten abordar a fondo el tema del *civismo* y de los fundamentos de la *convivencia* en una sociedad democrática. Primeramente se trata de que el alumnado tome conciencia de sus criterios morales. El objetivo es que pueda justificarlos, modificarlos o ampliarlos, para lo cual trabajaremos a partir de dilemas morales y prejuicios, y analizaremos las consecuencias y las alternativas.

Una posible actividad inicial consiste en construir la propia escala de valores a partir de un listado de términos y conceptos; por ejemplo: amor, familia, amistad, estudios, dinero, belleza, popularidad, diversión, salud, éxito, etc. Asimismo, conviene que queden claras las diferencias entre usos sociales, legalidad y moralidad, para lo cual pueden utilizarse el libro de texto y las exposiciones realizadas por el alumnado.

Una excelente película para trabajar estos temas es *Una historia del Bronx* (1993), dirigida por Robert de Niro. La película, ambientada en la década de 1960, tiene dos partes:

1. Calogero es un niño italoamericano de 9 años que quiere a su padre, Lorenzo, un modesto conductor de autobús, pero está fascinado por la figura de Sonny, el mafioso del barrio, al que idolatra. Sonny ignora a Calogero hasta el momento en que el chaval, que le ha visto cometer un asesinato, no lo delata en la rueda de reconocimiento. A partir de entonces, el mafioso empieza a protegerlo, lo introduce en su banda y, prácticamente, lo adopta; se convierte en su segundo padre, a pesar de los esfuerzos de Lorenzo por evitarlo. El chico se educa así entre dos modelos.
2. Calogero se ha convertido en un adolescente de 17 años y recibe buenos consejos de Sonny, pero descubre también su otra faceta de hombre violento, desconfiado y lector de Maquiavelo. Por otro lado, sus amigos de la infancia, bastante descrebrados, son amantes de las peleas y enemigos furibundos de los afroamericanos que empiezan a frecuentar el barrio; mientras que él se enamora precisamente de una chica negra, Jane.

A partir de estos elementos y de las experiencias que vive el protagonista asistimos a su proceso de crecimiento moral.

Un cuestionario posible sobre *Una historia del Bronx* se presenta en el siguiente ejemplo.

Cuestionario

1. Los personajes. Describe actividades (qué hacen), cualidades (cómo son), valores y normas de:
 - Lorenzo, el padre de Calogero.
 - Sonny.
 - Los amigos de Calogero.
 - Jane.
2. Las escenas. Elige entre 5 y 10 escenas que consideres que son las más significativas de la película. Describe las brevemente y explica por qué te parecen importantes.
3. Las frases. Estas son algunas frases de la película: «No hay cosa más triste en la vida que el talento malgastado». «Va lo entenderás cuando seas mayor». «A nadie le importa». ¿Quién pronuncia estas frases? ¿Cuál es su significado? ¿Estás de acuerdo? Razona tu respuesta.
4. La historia, narrada por el protagonista. Redacta un resumen de la película poniéndole en la piel de Calogero.
5. La película, vista por el espectador. Redacta un comentario libre de la película, que incluya las impresiones que te ha causado y las reflexiones que te ha suscitado.

El primer apartado, los personajes, puede elaborarse en grupo reducido (tres o cuatro alumnos). El segundo, las escenas, y el tercero, las frases, son individuales. El cuarto y el quinto representaban la opción del alumnado de narrar la historia desde dentro o desde fuera. Una vez leídas las respuestas, se comentan en el grupo clase y se profundiza en sus diversos aspectos. Este momento es particularmente productivo, pues la película no suele dejar a nadie indiferente.

Así, por ejemplo, Sonny, un personaje que no siente ningún respeto por nada ni nadie, pero de quien el alumnado tiende a opinar que, «en el fondo, es una buena persona», nos permite entrar en diversas temáticas: los modelos de los adolescentes, las bases de la convivencia (dignidad personal, respeto por los derechos humanos), la distinción entre legalidad y moralidad...

En la película aparecen diversas escenas de una gran violencia. A pesar de ello no se trata de una violencia gratuita, sino que a través de esas escenas se consigue un verdadero antídoto contra ella misma. Además, esta película presenta un gran número de dilemas morales: delatar o no delatar a alguien, ser honesto o aceptar el juego sucio, respetar los compromisos adquiridos o cambiar de parecer, seguir con los amigos aun sabiendo que son poco recomendables o quedarse solo, ceder a la presión del entorno o mantener el propio criterio, ser amado o temido, aprovechar o malgastar el talento. Estos dilemas pueden tratarse a partir de las preguntas que muestra el ejemplo u otras similares.

Tratamientos de dilemas

- ¿Qué harías tú? Responde teniendo en cuenta:
 - Qué te gustaría que te hicieran a ti.
 - Qué te conviene realmente.
- ¿Aceptarías que todo el mundo hiciera lo mismo en un caso similar?
- ¿Qué es lo más beneficioso para el conjunto de la sociedad?

Otro tema interesante que puede ser estudiado a partir de la película son los *prejuicios*. El racismo, que se muestra de forma recíproca (esto es, de blancos hacia negros y de negros hacia blancos), es el prejuicio que más aparece, pero también aparecen otros relacionados con las mujeres, los tipos de trabajo, etc. Podemos abordar estas cuestiones desde las propias opiniones del alumnado por medio de la formulación de preguntas del siguiente tipo: «¿Cómo lo sabes? ¿Quién lo dice? ¿Por qué lo dices? ¿Podemos saber si esta afirmación es verdadera o falsa? ¿Cómo te sientes ante esto? ¿Qué elementos permiten justificar tu afirmación? ¿Qué elementos permiten contradecirla?».

En definitiva, se trata de otorgar elementos de reflexión para que durante el segundo trimestre el alumnado analice sus propios valores, sea consciente de vivir en una sociedad diversa y plural y se acostumbre a referir sus juicios y valoraciones no tanto a las personas como a sus acciones.

Tercer trimestre

Bloque 5: Problemas sociales del mundo actual

Bloque 6: La igualdad entre hombres y mujeres

El bloque 5 y el 6 pueden ser abordados a través de la película *Diarios de la calle* (Freedom Writers, 2007).

La película, dirigida por Richard LaGravenese, nos ofrece la imagen de la escuela como microcosmos donde tiene lugar la alternativa entre el mundo como jungla o como casa habitable.

Basada en hechos reales, la película nos muestra a Erin Gruwell, profesora novata en un instituto de Long Beach, California, a mediados de la década de 1990. Su alumnado tiene un origen étnico diverso y está organizado en bandas enfrentadas. Entre ellos, el desprecio mutuo, el odio y la violencia son habituales, y la vida no tiene ningún valor. Un incidente menor, una caricatura, le sirve a Erin para iniciar un diálogo real con su alumnado y para proporcionarle una vía de expresión a través de la escritura: los diarios.

Paso a paso, con gran tacto y evitando toda forma de paternalismo, esta profesora acompaña a su alumnado por el camino de tomar las riendas de su propia vida. Una visita al Museo del Holocausto marca un punto de inflexión: la identificación con el dolor ajeno permite al alumnado sentir el propio dolor, que hasta entonces había estado enmascarado por la rabia. Asistimos así a la transformación del odio y la ira en energía al servicio de la propia realización, y con ello aparece por primera vez en la clase la alegría y la motivación por el aprendizaje. El alumnado comienza a sentir que forma parte de un grupo, en el que son más valiosos los elementos que los unen que los que los separan.

Asimismo, *Diarios de la calle* nos pone en contacto directo con algunas de las problemáticas del mundo actual: la globalización, la diversidad, los conflictos interculturales, la visión de la humanidad como escindida o unida, la injusticia social, la relación entre hombres y mujeres, el respeto mutuo y la dignidad personal.

El trabajo sobre la película puede hacerse partiendo de un cuestionario, que admite la respuesta individual o en equipos, tal como se muestra en el ejemplo.

Cuestionario

1. La película:

- Describe la situación inicial de la película. ¿Qué ideas tienen los alumnos del aula 203 sobre ellos mismos, la vida y el mundo?
- ¿Cuáles son las causas de la violencia y de la rivalidad entre las bandas que muestra la película?

• Describe la situación final. ¿Qué evolución se ve en el comportamiento del alumnado a lo largo de la película? ¿Cuáles son las causas de esta evolución?

• Describe brevemente las escenas que consideras más significativas (entre 5 y 10) y explica por qué lo son.

2. La profesora Erin Gruwell:

- ¿Cómo es y que quiere?
- ¿Con qué dificultades se encuentra? ¿Qué obstáculos tiene que afrontar?
- Describe los métodos y las estrategias que utiliza para disminuir la violencia, canalizar la agresividad de manera positiva y mejorar las relaciones entre sus alumnos.

• ¿Qué resultados obtiene?

3. La visión del espectador:

- ¿Hay algún personaje que te haya impactado especialmente? ¿Quién o quiénes? ¿Por qué motivos?
- ¿Te sientes identificado con algún personaje? ¿Con quién o con quiénes? ¿Por qué motivos?
- ¿Crees que hay alguna similitud entre lo que muestra la película y lo que pasa en tu instituto? Explica.
- ¿Crees que en esta película hombres y mujeres son tratados por igual? Explica.
- ¿Qué te ha aportado esta película? ¿Has aprendido alguna cosa? Explica.
- Caracteriza brevemente dos de los personajes secundarios: el marido, el padre, los dos colegas (Brian y Margaret Campbell), el director, etc.
- ¿Consideras que los métodos y las estrategias de Erin Gruwell podrían también ser eficaces en otras situaciones? ¿En cuáles? ¿Por qué motivos? Explica.

Tras la realización de las correspondientes exposiciones y el trabajo con películas durante el curso, proponemos como actividad de síntesis el cuestionario que se muestra en el ejemplo.

Actividad de síntesis

1. ¿Qué hemos hecho en esta materia? ¿Qué temas hemos tratado?
2. ¿Qué has aprendido en esta materia?
3. Pensando en el alumnado del curso que viene, ¿qué aspectos mantendrías y qué aspectos cambiarías de esta materia?
4. ¿Qué sugerencias tú para mejorar el aprovechamiento de esta materia?

Por último, a modo de conclusión, queremos hacer hincapié en dos consideraciones:

- Tal como hemos señalado, las películas son el hilo conductor del curso. A través de ellas intentamos motivar y acercar al alumnado a los temas propuestos en el programa de la asignatura.
- En nuestra propuesta didáctica optamos por el denominado «Método activo» (Domínguez Reboiras y Ordo de Miguel, 1985). Pensamos que el curso debe tener un formato abierto, lo que significa partir de unos principios determinados por el contenido de esta asignatura, pero que permite distintas dinámicas en función del alumnado de cada grupo.

Evaluación

En nuestra opinión, es importante que cada clase tenga una unidad de sentido por sí misma y que el profesor tenga conocimiento puntual de la marcha del curso. Una forma de hacerlo consiste en reservar un tiempo al final (5 minutos bastan) para que cada alumno:

- Sintetice por escrito lo que se ha realizado.
- Valore la clase realizada de 0 a 10.
- Se autoevalúe a sí mismo de 0 a 10.

Esta actividad puede ser una buena indicadora del grado de seguimiento e implicación del alumno, así como una actividad de honestidad práctica de aprendizaje y formación en valores. Este recurso, simple y eficaz, resulta especialmente conveniente en el caso de que la clase se vaya construyendo a partir del diálogo activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje interactivo. Por su parte, el profesorado deberá realizar un seguimiento de los ejercicios escritos propuestos, efectuar su lectura y corrección y devolverlos al alumno con las correcciones y las anotaciones pertinentes.

En consecuencia, defendemos la idea de *evaluación continua*, que tiene en cuenta la participación activa y cooperativa, la realización de las actividades de clase, la presentación cuidada de los trabajos escritos y de las exposiciones y la propia dinámica de autoevaluación y evaluación. Por otro lado, no podemos olvidar que uno de los objetivos principales de Educación ético-cívica es que el alumno adquiera las competencias básicas de esta materia: competencia social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal, aprender a aprender y competencia emocional.

No obstante, sean cuales sean los procedimientos utilizados para evaluar, el resultado final, tal como lo exige la normativa vigente, se traduce en una nota numérica para cada alumno, que se sitúa entre el 0 y el 10. Dado el carácter más formativo que informativo de esta materia, en principio todo alumno que asista regularmente a clase, realice las actividades propuestas y se comporte de manera adecuada debería obtener el aprobado. Lo que debería marcar la diferencia entre el 5 y el 10 es el grado de implicación en las clases, el nivel de profundización en las actividades y la puesta en práctica de los contenidos tratados. Esto conlleva que el alumno que mejor rendimiento presenta en esta materia no siempre coincida con el que mejores resultados académicos obtiene en el resto de las materias, sino que sea el alumno que muestra mejor lo que podríamos llamar una *inteligencia emocional* más desarrollada.

Por lo que respecta a los criterios de calificación, es útil mantener la distinción tradicional entre *conceptos*, *procedimientos* y *actitudes*. El baremo puede variar en función de las circunstancias concretas de cada centro. A título meramente orientativo, hemos establecido el siguiente criterio:

- Conceptos (40%): grado de asimilación de los temas tratados en clase.
- Procedimientos (30%): realización de las actividades propuestas, saber expresar y controlar las propias emociones, saber expresar juicios y opiniones propias de forma argumentada.
- Actitudes (30%): asistencia y participación activa, capacidad de diálogo, respeto y empatía, aceptación de diferencias y discrepancias, adquisición y desarrollo de virtudes cívicas.

En el caso de que algún alumno suspenda, el proceso de recuperación posible consiste en entregar la tarea pendiente y/o modificar positivamente aquellos aspectos conceptuales, procedimentales o actitudinales pertinentes.

Por último, cabe señalar que la evaluación abarca no sólo al alumno, sino a *todo el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Por lo tanto, del mismo modo en que el profesor evalúa al alumno, es también conveniente que el profesor realice su propia autoevaluación. Tal como hemos comentado, nos encontramos ante una asignatura especial, con un componente singular, ya que es más formativo que informativo, más educativo que instructivo. La función del profesorado de Educación ético-cívica rebasa la de lo meramente académico. Por ello, hemos de acentuar, entre otras cosas, nuestra capacidad para escuchar al alumno, gestionar los conflictos, dinamizar al grupo, ampliar sus puntos de vista e iniciarles en el discernimiento, atender a la diversidad y aceptar sus diferencias (véase el capítulo 2, «La función docente y la enseñanza filosófica»).

ACTIVIDADES

Actividad 1

Modos de relación en el aula

Lee el siguiente texto y responde a las preguntas. Analiza y debate sobre los distintos modelos de relación en el aula para la construcción de un modo de enseñanza-aprendizaje propio.

«A fin de cuentas, siempre que hablamos con alguien lo que hacemos es establecer un terreno en el que quien ahora es "yo" sabe que se convertirá en un "tú", y viceversa. Si no admitiésemos que existe algo fundamentalmente igual entre nosotros (la posibilidad de ser para otro lo que otro es para mí), no podríamos cruzar ni una palabra. Allí donde hay cruce, hay también reconocimiento de que en cierto modo pertenecemos a lo de enfrente y lo de enfrente nos pertenece... Y eso aunque yo sea joven y el otro viejo, aunque yo sea hombre y el otro mujer, aunque yo sea blanco y el otro negro, aunque yo sea tonto y el otro listo, aunque yo esté sano y el otro enfermo, aunque yo sea rico y el otro pobre. "Soy humano—dijo un antiguo poeta latino—y nada de lo que es humano puede parecerme ajeno." Es decir: tener conciencia de mi humanidad consiste en darme cuenta de que, pese a

todas las muy reales diferencias entre los individuos, estoy también en cierto modo dentro de cada uno de mis semejantes. Para empezar, como palabra (...). (Savater, 1991, p. 125)

- ¿Qué posición mantiene F. Savater en este texto sobre las relaciones interpersonales?
- ¿En qué tipo de planteamientos éticos se apoya?
- Señala otros modelos explicativos al respecto.
- ¿Qué tipos de relación en el aula has vivido tú como estudiante?
- Diseña el modelo que te parezca más conveniente para el trabajo en el aula.

Actividad 2

Análisis de libros de texto

Establece un análisis comparativo de distintos manuales de Educación ético-cívica (al menos cuatro) disponibles en el mercado editorial analizando los puntos de convergencia.

Esta actividad te permite:

- Acceder a información directa sobre la estructura y los contenidos de los libros de texto.
- Argumentar y debatir las razones por las que elegimos o descartamos un determinado libro.
- Estimular la reflexión y el diálogo sobre utilidad, inconvenientes y limitaciones del uso de libros de texto en las clases de esta asignatura.

FUENTES Y RECURSOS

Libros

En cada referencia bibliográfica hemos distinguido entre paréntesis el tipo de uso que puede hacerse de cada una: teórico, práctico o teórico-práctico.

BRENIER, D. (2005). *El diálogo en clase*. Santa Cruz de Tenerife: Idea. [Edición original en francés: (2001). *Enseigner par le débat*. CRDP de Bretagne.] (Teórico-práctico.)

— (2006). *¿Qué es el bien y el mal? (y otros títulos de la colección Superpreguntas)*. Barcelona: Edebé. [Edición original en francés: *Le bien et le mal, c'est quoi?*. Collection Philozénans (albums de philosophie pour enfants). Nathan, 2004]. (Práctico.)

Oscar Brenier trabaja especialmente la argumentación y el diálogo con niños y adolescentes. La lectura de sus obras es altamente recomendable para todo profesor que quiera trasladar estos procedimientos al aula.

CIFUENTES, L. Y GUTIÉRREZ, J.M. (coord.) (1997). *Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori. (Teórico-práctico.)

Con motivo de la implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), esta obra abarca toda una serie de temas de didáctica de la filosofía. Incluye una amplia bibliografía comentada.

COMTE-SPONVILLE, A. (2005). *Pequeño tratado de las grandes virtudes*. Barcelona: Paidós. [Edición original en francés: (1995). *Petit traité des grandes vertus*. PUF.] (Teórico.)

Aristóteles, Epicuro y Spinoza, entre otros filósofos, acompañan a Comte-Sponville en su análisis de dieciocho grandes virtudes. No tiene desperdicio para quien quiera profundizar en ellas.

CORTINA, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo xx*. Oviedo: Nobel. (Teórico-práctico.)

CORTINA, A. y MARTÍNEZ NAVARRO, E. *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos. (Teórico.)

— (1996). *Ética*. Madrid: Akal. (Teórico.)

— (1996). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid: Santillana. (Teórico-práctico.)

Adela Cortina es en la actualidad una autora de referencia en las cuestiones éticas, particularmente interesada en la defensa de los valores de la ciudadanía democrática y en la necesidad de trabajar con este objetivo desde el ámbito educativo.

DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós. [Edición original en inglés: (1910). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath & Co.] (Teórico.)

John Dewey es un clásico, representante del pragmatismo americano y contrario al mero intelectualismo. Fue un pionero en abordar la educación desde una perspectiva global del ser humano.

DOMÍNGUEZ REBORIAS, M. L. y ORIO DE MIGUEL, B. (1985). *Método activo, una propuesta filosófica*. Madrid: MEC. (Teórico-práctico.)

En esta obra, los autores proponen el «Método activo», por medio del cual el profesor transfiere el aula y los roles profesorado-alumno, a fin de que sea el alumno el principal actor o protagonista de la clase de Filosofía.

IZUZQUIZA, I. (1982). *La clase de Filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Anaya. (Teórico-práctico.)

Una obra de referencia para el profesorado de Filosofía de la época del bachillerato unificado polivalente (BUP). Contiene reflexiones y propuestas que siguen siendo válidas.

LIPMAN, M., SHARP, A.M. y OSCANYAN, F.S. (1998). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre. [Edición original en inglés: *Philosophy in the Classroom & Philosophy goes to school*, Temple University Press, 1980 y 1988]. (Teórico-práctico.)
Este libro presenta el enfoque teórico del programa «Filosofía para niños», que ha sido aplicado en diversos países, entre ellos España, y es una buena herramienta para quien quiera realizar la clase de forma dialogada.

REVENGA, A. (2000). Necesidad de pensar el sentido de la didáctica de la filosofía. *Paideia*, 507-520. (Teórico.)

En este artículo, el autor revisa las cuestiones didácticas de ahora y siempre.

ROBINSON, D. y GARRATT, C. (2005). *Ética para todos*. Barcelona: Paidós. [Edición original en inglés: *Introducing ethics*, Icon Books, 1999]. (Teórico.)

Bajo un formato parecido al cómic, estos autores repasan las grandes cuestiones éticas de todos los tiempos y las diversas escuelas. Puede ser útil para el profesorado, pero también le resulta accesible al alumnado.

SATUÉ, M. y BRIA, L. (1987). *Qué sabes de ética*. Madrid: Alhambra. (Teórico-práctico.)

En los lejanos años del BUP, dos profesores de instituto publicaron este libro lleno de actividades relacionadas con las diferentes teorías éticas que siguen siendo plenamente aprovechables.

SAVATER, F. (1982). *Invitación a la ética*. Barcelona: Anagrama. (Teórico.)

— (1991). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel. (Teórico.)

— (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel. (Teórico.)

Fernando Savater ha sido desde los años de la transición un autor de referencia en España. Sus obras se dirigen tanto a lectores especializados como al gran público o a lectores adolescentes. Durante algunos años, su obra *Ética para Amador* fue de lectura prácticamente obligada en las clases de ética.

Sitio web

EduAlter.

www.edualter.org

Se trata de una red de recursos de educación para la paz, el desarrollo y la interculturalidad, en la que pueden encontrarse toda una serie de propuestas didácticas para trabajar en el aula a partir de películas, así como otros múltiples recursos bibliográficos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CIJUNTES, L.M. (2006). La educación para la ciudadanía y los derechos humanos. *El País* (15/09).

DOMÍNGUEZ REBORJAS, M.L. y ORIO DE MIGUEL, B. (1985). *Método activo, una propuesta filosófica*. Madrid: MEC.

SAVATER, F. (1991). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.

Recursos audiovisuales

Diarios de la calle (Richard LaGravenese, 2007).

Juno (Jason Reitman, 2007).

Oriente es Oriente (Damien O'Donnell, 1999).

Pensando en los demás (2003).

Una historia del Bronx (Robert de Niro, 1993).

Normativa legal

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* (04/10/1990), 238, 28.927-28.942. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado* (05/01/2007), 5, 677-773. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>.

7. DIDÁCTICA DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS: PLANIFICACIÓN, ESTRATEGIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS, EVALUACIÓN

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- El modelo español
- Condiciones materiales de la materia
- Programación: manda la realidad
- Metodología
- Actividades
- Evaluación

Jesús Pichel

IES Ramón del Valle-Inclán. Torrejón de Ardoz

El origen de la asignatura Educación para la ciudadanía (y de toda el área de Ciudadanía) se remonta a la Segunda Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno del Consejo de Europa (Estrasburgo, 10 y 11 de octubre de 1997), donde éstos decidieron lanzar un *plan de acción de educación para la ciudadanía democrática*. En 1999, el Comité de Ministros adoptó la *Declaración y el Programa sobre la educación para la ciudadanía democrática*.

En 2000, se aprobaron los resultados y las conclusiones del Proyecto de Educación para la Ciudadanía Democrática, y en octubre de 2002 el Comité de Ministros de los Estados Miembros adoptó la *Recomendación 12 (2002)* relativa a la educación para la ciudadanía democrática.

En 2002, los 47 gobiernos y los ministros de educación firmaron la *Recomendación* y en la mayoría de los países europeos se pusieron en marcha programas para introducir en sus sistemas de educación, allí donde no lo había, el contenido de esta recomendación.

El modelo español

En 2004, el nuevo Ministerio de Educación dio a conocer el documento *Una educación de calidad de todos para todos*, como elemento de debate para la elaboración de la futura Ley Orgánica de Educación (LOE), que sustituiría a la aún no completamente aplicada Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). Este documento ya proponía abordar la educación para la ciudadanía democrática desde una doble perspectiva:

- Transversalidad, como ya hiciera la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Inclusión de una nueva materia.

En ambos casos debería plasmarse «la concepción cívica y ética humanista (...) que propugna la Constitución española y ha sido desarrollada por las leyes educativas».

En el número 106 del *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de mayo de 2006, se publicó la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que se desarrollaría en los Reales Decretos 1631/2006 y 1467/2007 de enseñanzas mínimas a finales de ese mismo año y durante 2007. En estos textos legales se crea la materia *Educación para la ciudadanía*, a fin de:

(...) promover una ciudadanía democrática como parte del conjunto de los objetivos y actividades educativas en la misma línea en que lo hacen los distintos organismos internacionales.

En uno de los dos últimos cursos de educación primaria (quinto o sexto) y en uno de los tres primeros de la educación secundaria obligatoria (ESO), esta asignatura se impartirá bajo la denominación «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos»; mientras que en el cuarto curso de la ESO se fusiona con la de Ética hasta entonces impartida y se denominará «Educación ético-cívica». Del mismo modo, en uno de los dos cursos de bachillerato se fusiona con la materia Filosofía I, que se llama a partir de ese momento «Filosofía y ciudadanía». Además, los contenidos de Ciudadanía estarán transversalmente en todas las materias por medio de la competencia básica Social y ciudadana.

Sentido de la materia: tras la polémica, normalidad

Como puede observarse, en España esta materia se ha ido elaborando durante una década (1997-2006) y se ciñe a cumplir con el compromiso del Estado y los demás países europeos de difundir entre los escolares los derechos humanos y de reflexionar sobre los fundamentos del estado democrático.

Sin embargo, es conocido que en España este asunto suscitó una considerable polémica, puesto que un sector de la población entendió que esta materia violaba el derecho a educar a sus hijos sin la injerencia del Estado. Tanta controversia se generó que incluso algunas personas apelaron a la objeción de conciencia y se llegó hasta los tribunales.

Una vez aclarado judicialmente este tema en el Tribunal Supremo (tras sentencias contradictorias en distintos Tribunales Superiores de Justicia), se imposibilitó la objeción, y la materia pudo impartirse con normalidad, aunque no exenta de obstáculos, como comentaremos más adelante.

Condiciones materiales de la materia

Ubicación y carga lectiva

Tanto en el artículo 24.3 de la LOE como en el artículo 4.3 del Real Decreto 1631/2006 expresamente se enuncia que:

(...) en uno de los tres primeros cursos, todos los alumnos cursarán la materia Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.

En consecuencia, deberán ser las administraciones educativas de las comunidades autónomas las que decidan en qué curso debe ser impartida. Y así ha ocurrido, aunque no ha habido coincidencia en la ubicación de la materia entre las distintas comunidades autónomas. En ninguna de ellas se decidió incluir la materia en el primer curso de la ESO, pero nos encontramos con que en diez comunidades (Baleares, Canarias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia, Valencia y País Vasco) y en las dos ciudades autónomas (Ceuta y Melilla), dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia, se impartió en segundo; mientras que en las otras siete comunidades autónomas (Andalucía, Aragón, Cantabria, Cataluña, Extremadura y Navarra) es una materia de tercero de la ESO (cuadro 1). Lo mismo sucede con la carga lectiva, como comentaremos más adelante.

Cuadro 1. Distribución de cursos y horas lectivas semanales

COMUNIDADES AUTÓNOMAS	CURSOS		HORAS/SEMANA
Andalucía		3.º	1
Aragón		3.º	1
Asturias (Principado de)		3.º	1
Baleares	2.º		1
Canarias	2.º		1
Cantabria		3.º	1
Castilla y León	2.º		1
Castilla-La Mancha	2.º		2
Cataluña		3.º	1
Comunidad Valenciana	2.º		1
Extremadura		3.º	1
Galicia	2.º		2
La Rioja	2.º		1

Madrid (Comunidad de)	2.º	1	
Murcia (Región de)	2.º	1	
Navarra (Comunidad Foral de)	3.º	1	
País Vasco	2.º	1	
MEC Ceuta	2.º	2	
MEC Melilla	2.º	2	

Evidentemente, esta diferencia no es irrelevante, ya que, por muy cercanos que estén ambos cursos, la edad, la maduración, los conocimientos y los intereses del alumnado son diferentes en un curso que en otro. Es decir, la misma materia puede ser impartida a un alumno de segundo que aún no ha cumplido los doce años (y no ha repetido ningún curso) o a uno de tercero, que está a punto de cumplir dieciséis.

En el Anexo III del Real Decreto 1631/2006 se fija en 35 horas las destinadas a Educación para la ciudadanía (Cuadro 2). Basta con ver el calendario escolar anual para entender que esas 35 horas corresponden a una hora lectiva semanal prevista para impartir la materia: tres veces menos que Música, Plástica o Educación física (repartidas entre más de un curso); cuatro veces menos que Tecnología y Religión; seis veces menos que Ciencias sociales; seis y media menos que Ciencias naturales; ocho veces menos que Matemáticas; nueve menos que Lengua extranjera; diez menos que Lengua castellana.

Cuadro 2. Horas lectivas de las materias de los tres primeros cursos de la educación secundaria obligatoria en el Real Decreto 1631/2006 sobre enseñanzas mínimas en la ESO

COMUNIDADES AUTÓNOMAS	Cursos
Ciencias de la naturaleza	230
Ciencias sociales, geografía e historia	210
Educación física	105
Educación para la ciudadanía y los derechos humanos	35
Educación plástica y visual	105
Lengua castellana y literatura	350
Lengua extranjera	315
Matemáticas	280
Música	105
Tecnología	140
Religión	140

Estas horas lectivas anuales deberían completarse con las horas correspondientes a las administraciones autonómicas, si así lo quisieran. Y, en el caso de Educación para la ciudadanía, únicamente en el territorio regido por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (es decir, las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, y los centros del exterior), y en dos comunidades autónomas (Castilla-La Mancha y Galicia) se han añadido otras 35 horas anuales.

El resultado final (véase cuadro 1, pp. 145-146) es que prácticamente en todo el Estado, con las excepciones apuntadas, esta asignatura cuenta con una única hora lectiva semanal para impartir todo el currículo asignado, alcanzar los objetivos, tanto de la ESO como de la propia materia, y contribuir al desarrollo de las competencias básicas.

El currículo de mínimos (Boletín Oficial del Estado)

Para una descripción detallada del currículo, véase el capítulo 1 «Las materias filosóficas en la LOE. Descripción y valoración crítica», del volumen *Filosofía. Complementos de formación disciplinar* (Cifuentes y Gutiérrez, 2010) de esta colección. A continuación, mostramos de forma sucinta la información elemental del currículo:

- Bloque 1. Contenidos comunes (juicios propios con argumentos razonados, diálogo, realización de debates, evaluación crítica de informaciones, etc.).
- Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación (autonomía personal, relaciones entre hombres y mujeres, familia, convivencia, personas dependientes, división social y sexual del trabajo, prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homóforos, participación en el centro educativo, etc.).
- Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos (*Declaración universal de los derechos humanos*, igualdad de derechos y diversidad, derechos de las mujeres, etc.).
- Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI (Estado de derecho, Constitución española, Estado de las autonomías, diversidad social y cultural etc.).
- Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global (riqueza y pobreza, feminización de la pobreza), conflictos en el mundo actual, misiones internacionales de paz, Derecho internacional humanitario, etc.).

Objetivos

Según el Decreto 23/2007 de la Comunidad de Madrid, la enseñanza de la materia en este curso tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:

- Reconocer la condición humana en sus dimensiones individual y social.
- Reconocer la relación existente entre la libertad y la responsabilidad individuales.
- Conocer y valorar la igualdad esencial de los seres humanos.
- Desarrollar y expresar las actitudes necesarias para crear un buen clima de convivencia en el centro escolar, la familia y con los amigos.
- Conocer la *Declaración universal de los derechos humanos*, su historia, los problemas a los que se enfrenta su implantación y su valor como proyecto moral.

- Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación.
- Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos, las instituciones y el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea.
- Conocer y valorar la Constitución española, identificando los valores que la fundamentan.
- Valorar la importancia de la participación en la vida política y social.
- Asumir el principio de correlación entre deberes y derechos, y reconocer las virtudes cívicas.
- Promover el conocimiento y la valoración de las principales normas de circulación.
- Valorar la seguridad vial.

La adquisición de las competencias básicas

La materia está naturalmente emparentada básicamente con la *competencia social y ciudadana*, pero sin duda puede intervenir en alguna medida en la adquisición de todas las *competencias básicas* recomendadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (véanse capítulos 2: «La función docente y la enseñanza filosófica» y 3: «La evaluación en Filosofía: procesos de aprendizaje y de enseñanza, estrategias y técnicas de evaluación» de esta obra):

- *Competencia en comunicación lingüística*, por medio de la aclaración y la comprensión de los términos que se utilicen. La precisión en el uso de los términos técnicos y sus significados debe ser parte importante del curso.
- *Competencia matemática*, por medio de estadísticas que evidencien situaciones de desigualdad, hambre, miseria, pobreza, hambre, etc.
- *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*, por medio de las explicaciones y los comentarios sobre los derechos de tercera generación (ecológicos y biológicos).
- *Tratamiento de la información y competencia digital*, por medio del uso de las fuentes digitales y las redes de información para la búsqueda de informaciones pertinentes y la elaboración de trabajos.
- *Competencia social y ciudadana*, sin duda la más pertinente, por medio de todas las actividades de la propia materia.
- *Competencia cultural y artística*, por medio de la realización de pequeños trabajos que ilustren con dibujos y fotos el contenido de la *Declaración universal de los derechos humanos*.
- *Competencia para aprender a aprender*, por medio de la elaboración del alumnado, guiado por el profesorado, de pequeños trabajos de investigación.
- *Autonomía e iniciativa personal*, también una de las más pertinentes y propias de la materia, por medio del conocimiento y el reconocimiento de los derechos y las libertades fundamentales de todo ser humano.

Programación: manda la realidad

En cualquier programación didáctica es conveniente que el criterio más firme sea el *ajustarse lo más posible a la realidad*. De poco o nada vale una programación estrictamente teórica y utópica diseñada para un alumnado ideal.

Es cierto que en todas las programaciones debe haber una cierta carga utópica, en el sentido de no renunciar a alcanzar los máximos objetivos y a que el alumnado desarrolle sus capacidades todo lo posible; pero siempre debe predominar la realidad: las condiciones legales y materiales en que se imparte, la edad del alumnado, la configuración del grupo, etc.

Debe *mantar la realidad* porque nuestro trabajo como docentes no consiste en enseñar al alumnado que deseáramos tener, sino al que tenemos. En eso precisamente consiste parte del concepto de *enseñanza inclusiva*, que engloba a los estudiosos y a los que no quieren aprender, a los que no tienen ninguna dificultad y a los que presentan algún tipo de necesidad educativa específica, a los oriundos del país, a los extranjeros y a los recién llegados, ya que todos ellos son nuestros alumnos si los tenemos en clase. Y a éstos, y no a otros, es a quienes debemos enseñar. Nuestra programación debería estar lo suficientemente abierta como para dar cabida y soluciones a todos ellos.

Nivel de impartición

Sin duda es muy importante tener en cuenta el nivel en que vamos a impartir la materia, si en segundo o en tercero de ESO, porque la edad, la madurez, los conocimientos y los intereses son diferentes en un nivel que en otro, y por lo tanto las actividades, las estrategias y los contenidos pueden cambiar sustancialmente.

Cada alumno es distinto, y las generalizaciones sólo sirven como marcos teóricos de referencia, pero para nada más. Cuando se comenta que el alumnado de estas edades está en la adolescencia o acaba de salir de la pubertad, no se aporta ningún rasgo relevante más allá de los estereotipos conocidos por todos: cambios fisiológicos y psicológicos, desorientación, búsqueda de identidad, rebeldía, excesos, etc.

En cualquier caso, si debe tenerse en cuenta que, en esas edades, los alumnos sienten que están *estrenando el mundo* (sus ideas, sus experiencias, sus emociones, sus afectos los viven como únicos, nuevos, exclusivos) y no es fácil que lleguen a entender que sucede exactamente lo contrario: el mundo es el que les está estrenando a ellos.

La experiencia directa con el alumnado de estas edades matiza lo comentado; por ejemplo, es frecuente que en el segundo curso de la ESO la mayoría de las chicas se haya desarrollado, mientras que un buen número de chicos aún son, en todos los sentidos, más niños que adolescentes;

en tercero el equilibrio entre chicas y chicos es mayor, y es frecuente que sea en segundo cuando ellos y ellas empiecen a plantear conflictos entre lo que desean y lo que viven, entre lo que les apetece y lo que se les exige, y muy habitual que esas conductas sean más evidentes (y conflictivas) en alumnos que han pasado a tercero sin haber resuelto esos conflictos en el curso anterior. Es decir, los grupos más «incómodos» (inquietos, ruidosos, poco atentos, poco estudiosos, etc.) suelen ser los de segundo curso, pero un tercero «incómodo» es mucho más problemático.

Tener presente que *alumnos hay en el aula* (si su edad cronológica corresponde con la escolar, el número de repetidores, el alumnado que ha pasado de nivel por haber agotado las repeticiones posibles, la proporción entre alumnas y alumnos, las relaciones entre todos ellos, etc.) debe ser un dato relevante para corregir o matizar lo que programemos al inicio de curso.

Y, por la misma razón, que la materia sea impartida en segundo o en tercero debe ser un dato relevante para seleccionar y priorizar los contenidos y las actividades, pero sobre todo para elegir el grado de profundización y exigencia: es cierto que el currículo es el mismo, pero la estrategia no puede ser la misma. Por ejemplo, hay que tener en cuenta que en segundo es conveniente hacer varias actividades cortas (de 10-15 minutos) durante la misma clase, mientras que en tercero se pueden hacer menos actividades pero más largas.

Horas lectivas

Igualmente importante es el número de horas lectivas de que disponemos para impartir la materia: 35 o 70 horas anuales (si una o dos horas a la semana).

En ambos casos parece evidente que el número de horas es escaso (sobre todo en relación con el currículo exigido), y resulta indudable que esas 35 horas (que en la práctica pueden quedarse en alrededor de 30) hacen prácticamente imposible el desarrollo de un curso con la normalidad requerida.

En cualquier caso, la discontinuidad parece asegurada de una clase a otra, ya que resultará difícil mantener la atención y la reflexión sobre los temas que se traten, de manera que parte de los 50-55 minutos de clase inevitablemente se tienen que dedicar a retomar el tema y a recordar lo trabajado (lo dicho, lo leído, lo hecho).

Una forma sensata de paliar (que no resolver) el problema de la escasez de horas es seleccionar y priorizar algunos objetivos, y programar minuciosamente esas 35 horas posibles (o las 70) eligiendo para cada día actividades (explicaciones, lecturas, ejercicios, etc.) sobre un concepto básico que complete el anterior y anticipe el siguiente.

Sin embargo, esta programación minuciosa conlleva el riesgo de que impida desarrollar temas y problemas que pueden surgir de forma espontánea durante la clase y que, didácticamente

hablando, siempre son prioritarios: nada mejor para captar el interés y la atención de los alumnos que explorar y explotar los problemas que ellos mismos se plantean durante la reflexión.

Metodología

Teniendo en cuenta lo comentado sobre la realidad del aula (de cada aula), en términos generales puede concretarse que la metodología más adecuada para los contenidos y las edades de nuestro alumnado es la *inductiva y participativa*, puesto que los temas y los problemas planteados serán más accesibles y comprensibles si las alumnas y los alumnos perciben que se está hablando de ellos y de la realidad que viven, y más aún si ellos mismos toman la palabra para exponer su reflexión.

Inductiva

Con *metodología inductiva* queremos expresar que se debería partir de la realidad concreta, de los casos particulares, de lo que está a nuestro alrededor, para desde ahí iniciar la reflexión general y abstracta.

Cabe considerar que generalmente los adolescentes (o preadolescentes) aún no han completado su *desarrollo cognitivo* y, en consecuencia, les resulta enormemente difícil abstraerse de lo concreto y pensar estructuras universalmente válidas, más aún si tales estructuras contradicen la realidad concreta (o, simplemente, parecen no conformarse con ella) o las ideas que ellos tienen sobre algo. Por ejemplo, podrían escandalizarse con el maltrato animal y, a la vez, defender la tortura entre humanos, incluso cuando reconocen que el daño gratuito es rechazable.

Esto significa que probablemente no puedan cambiar sus juicios sobre la realidad en este curso, aunque sí es esperable que las reflexiones que se hagan en clase les ayuden en su momento a formar su propio criterio (esto es, el *pensamiento crítico*) con mayor fundamento. Y, en cualquier caso, es conveniente que desde la primera ocasión sepan y asuman que hay otras formas de entender y valorar el mundo.

Como para toda inducción, también para la nuestra será difícil alcanzar alguna conclusión universal exacta y precisa. Por eso es importante que nosotros, los docentes, evitemos forzar alguna conclusión y, menos aún, la impongamos: se trata de plantear problemas y reflexionar sobre sus orígenes, sus consecuencias y sus posibles soluciones. Ciertamente, la reflexión debe ser guiada (señalando las inconsistencias y las contradicciones, poniendo contraejemplos, etc.), pero no debe estar condicionada para llegar a una conclusión predeterminada.

Activa y participativa

Indudablemente, en el aula la primera actividad escogida para el inicio de un tema nuevo debe ser estrictamente introductoria: un texto, un vídeo, un dibujo, una noticia actual, etc.,

relativos al tema que vamos a tratar. Pero, una vez introducido, es conveniente concederle la palabra al alumnado: qué opina, qué sabe de ello, cómo entiende los términos, etc. Y, como hemos comentado, nada mejor que el material utilizado se refiera claramente a ellos mismos (o a lo que pueden estar viviendo) para que perciban claramente que el tema tratado les afecta: los problemas abstractos (o, simplemente, futuros) no los asumen como propios; para ellos, «el año que viene» es un algo indeterminado y muy lejano (lo mismo que el pasado es sólo el pasado reciente: lo ocurrido hace treinta años es tan antiguo como la prehistoria).

Como criterio general para la *participación*, es importante que tengamos en cuenta varios aspectos:

- Debe primar siempre el respeto por las personas y el orden en las exposiciones y, por ello, debe ser respetado escrupulosamente el turno de palabra.
- Debe exigirse que las opiniones estén de alguna forma fundamentadas, respaldadas por razones o, al menos, por ejemplos que apoyen lo que quiere decirse, de manera que no se admita un «porque sí».
- Es preciso insistir en que distingan entre la *crítica a las ideas* y la *crítica a las personas*; que rechazar o refutar una idea ni significa ni implica rechazar a la persona.
- Las intervenciones de los alumnos sobre lo reflexionado nunca deben ser ridiculizadas, ni infravaloradas; ni ninguneadas por infantiles o disparatadas que nos puedan parecer: los alumnos deben sentirse seguros expresando sus opiniones; comprobar permanentemente que *no pasa nada* si la respuesta que dan o las ideas que expresan no son las correctas; que la rectificación, la aclaración o la refutación que hagamos sobre lo dicho no determina ni una mala calificación ni un descrédito ante sus compañeros.
- No debe consentirse en ningún caso que ellos mismos se ridiculicen entre sí o desprezicen las intervenciones de alguien (por ejemplo, del que «habla bien» o del que suele no entender o de quien tiene algún problema de dicción, etc.).

La participación no sólo hay que entenderla como participación oral, sino en un sentido amplio, es decir, que el alumnado forme parte del contenido de la clase por medio de todas sus actividades, sean orales, escritas, proyectadas, etc.; de forma individual o en grupo de trabajo, y preguntando lo que no entienden o respondiendo a lo que se pregunta.

Aclaración de conceptos

Una parte fundamental de nuestro trabajo en esta materia y en este nivel debe ser la aclaración de conceptos. La *pobreza de vocabulario* frecuente entre el alumnado es aún mayor si nos detenemos a pensar que, además de no saber muchas de las palabras que vamos a utilizar, es frecuente que no conozcan el significado de las palabras que ellos mismos conocen y utilizan, como: «moral», «bien», «respeto», «dignidad», «libertad», «responsabilidad», «derecho», «deber», «ley», etc. El alumnado conoce y usa estos términos, pero ni entiende ni se ha parado a pensar en sus significados.

Hacerles pensar sobre dichos vocablos; utilizar el diccionario e incluso recurrir a la etimología son instrumentos adecuados para facilitar la comprensión.

Sin duda, esta labor clarificadora ayuda a una mejor y mayor comprensión de la información. Y en eso el profesorado debería ser constante.

La inclusión de alguna cuestión sobre los términos en una presunta prueba de evaluación puede hacerles percibir la importancia de esta tarea.

Actividades

Si la metodología ha de ser *activa*, es evidente que cobran especial relevancia las actividades que se realicen durante el curso. Si además tiene que ser *participativa*, es indiscutible que dichas actividades deberían centrarse precisamente en la participación del alumnado en el contenido y el desarrollo de las clases.

Conviene tener en cuenta que en estas edades las actividades *no deben ser muy largas*. Diez o quince minutos (quizá veinte con los mayores) para cada actividad es un tiempo razonable, de manera que durante la *sesión de clase* pueden resolverse *tres o cuatro tareas distintas*, aunque sean sobre un mismo asunto.

Por ejemplo, una sesión de cincuenta minutos se podría resolver de la siguiente forma:

- Presentación de la actividad (5 minutos).
- Visionado de un vídeo (15 minutos).
- Realización de las preguntas sobre el contenido (5 minutos).
- Resolución de las cuestiones en el cuaderno (10 minutos).
- Puesta en común y comentario (los últimos 15 minutos).

Según este ejemplo, el tema de la clase ha sido el mismo durante toda su duración, pero hemos cambiado de tarea cinco veces.

Si se trabaja un texto (del libro, de un filósofo o del periódico, etc.), es muy recomendable hacer una primera *lectura lenta en voz alta* y preguntarle al alumnado si lo han entendido. En el caso de que no se haya comprendido, debe repetirse la lectura. Es fundamental *preguntar* si han entendido todos los términos y explicar los que no conozcan. Cuando creamos que hay una comprensión general, es el momento en que deben plantearse las cuestiones. Y es conveniente que alguna de esas cuestiones sea la explicación de algún concepto clave del texto sobre el que no se hicieron preguntas en la lectura pública porque creían conocerlo.

Individuales: el cuaderno de clase

En estas edades, el cuaderno de clase es un instrumento más que conveniente para que resuelvan las actividades que se planteen durante la sesión. En él, el alumnado recogerá todo su trabajo: lo que anota de las explicaciones, lo que copia (del libro o de un texto), lo que responde o lo que pregunta (en sus intervenciones orales), lo que corrige, lo que elabora, etc. durante la clase o en las tareas para casa.

Para el profesorado, este cuaderno resulta enormemente útil para la evaluación del esfuerzo, el interés, el progreso y la participación; y para el alumnado constituye el material básico en el que tener reunida toda la información.

Algunos profesores, sobre todo en el segundo curso de la ESO, utilizan un *libro de actas*: un cuaderno común para todos en el que en cada sesión un alumno diferente va anotando el contenido de la clase y sirve, en la sesión siguiente, para dar continuidad a los temas.

Sea cual sea el sistema elegido, y aunque nos pueda resultar extraño, conviene proporcionar normas claras sobre el cuaderno: si lo queremos de un tipo determinado, si deben pasar a limpio las tareas, si queremos que dejen las correcciones propias (errores, tachaduras), etc.

En pequeño grupo: trabajar en equipo

Los trabajos de *búsqueda de información* o de realización de *murales* son más que idóneos para el trabajo en equipo del alumnado.

Al igual que con el cuaderno, conviene que las instrucciones sobre los trabajos en grupo sean lo más precisas que podamos. Pero lo verdaderamente importante es que entiendan que un trabajo en equipo no consiste en yuxtaponer trabajos o tareas individuales, sino en la colaboración de todos en las decisiones y en la elaboración.

Una buena parte de nuestro trabajo debería ser verificar cómo han trabajado (o cómo están trabajando) y, sobre todo, comprobar que todos los miembros del equipo colaboran en el trabajo.

Si son carteles o murales, suele ser gratificante para el alumnado su exposición como mínimo en el aula, aunque sea preferible un lugar más público.

En gran grupo: los debates

En estos niveles es enormemente difícil realizar debates en el sentido formal del término (documentación y preparación previa, exposición de la tesis propia, refutación de la ajena, etc.). Y, si acaso se consigue, suele resultar una actividad artificiosa y poco o nada reflexiva. Más propio parece, en estas edades, que se generen *controversias* entre las distintas opiniones sobre un tema.

Para que la actividad resulte productiva, es conveniente:

- Aclarar que las opiniones se hacen sobre las ideas, no sobre las personas (que las críticas que se realicen no deben ser hacia las personas ni deben ser entendidas como críticas sobre quien opina así).
- Exigir (y controlar) el respeto a las opiniones ajenas.
- Exigir (y controlar) el turno de palabra.
- Exigir que las opiniones estén de alguna manera fundamentadas.
- Procurar que no siempre intervengan los mismos alumnos (monopolizando la sesión) e invitar a participar a los que no lo hacen.
- Terminar la sesión pidiendo que alguien resuma lo expuesto (las opiniones y las razones) y, en cualquier caso, que todos lo anoten en su cuaderno.

La elaboración de actividades y la selección de materiales

En conclusión con lo comentado, parece claro que una parte importante y delicada de nuestro trabajo será la *elección del número y el tipo de actividades* que realizar en cada sesión (durante cada evaluación, a lo largo de todo el curso) y la *selección de los materiales* adecuados para plantearlas y resolverlas.

Afortunadamente hay materiales publicados, libros de texto, diseñados específicamente para impartir la materia en la mayoría de las editoriales (si no en todas). Y por suerte son muy diversos, con una amplia variedad en el desarrollo de los contenidos, el orden de exposición, la cantidad y el tipo de actividades y, sobre todo, en los planteamientos, tanto didácticos como ideológicos. Una selección ajustada al nivel y las características del grupo de alumnos puede facilitar mucho el trabajo.

Sea cual sea el material escogido, es recomendable:

- No aplicar de forma improvisada una actividad, sino *planificar* un cierto orden en el tipo de actividades: cuáles van a realizarse en las primeras sesiones, cuáles en el primer trimestre, cuáles deberían permanecer durante todo el curso. Por ejemplo, *graduar la complejidad* de los textos, de textos periodísticos sencillos a escritos con un cierto peso filosófico más complejo, e ir ajustando el tipo de ejercicios que deben realizarse: desde resúmenes y subrayado de ideas hasta algún tipo de comentario de texto más o menos reglado, pasando por esquemas de párrafos, mapas conceptuales, etc.; o desde pedir la opinión personal razonada hasta poder plantear la opinión fundamentada en ideas ya trabajadas con la refutación de otras también conocidas.
- Utilizar distintos formatos tanto en la actividad como en la resolución: material escrito, material audiovisual, imágenes, música, juegos de representación, etc.
- Que los alumnos se ejerciten en distintos recursos: responder cuestiones, hacer resúmenes, subrayar, identificar ideas principales, hacer esquemas o mapas conceptuales,

elaborar pequeñas redacciones propias, observar y comentar imágenes, buscar información sobre un tema, etc.

- Elaborar actividades no muy largas e intercalar actividades más lúdicas (resolver sopas de letras, hacer dibujos, completar frases, etc.) entre las que requieran mayor esfuerzo.

La atención a la diversidad

Entendemos la *diversidad* en su sentido más amplio: como atención a los alumnos que presenten alguna peculiaridad (sea de integración, de diversificación, de altas capacidades, etc.).

Evidentemente, quienes mejor pueden ayudarnos en esta tarea son los *equipos de orientación del centro*, dándonos información sobre las características de estos alumnos, de su capacidad y de sus posibilidades. Pero, además, el profesorado debe estar atento al trabajo de estas personas en su clase y adaptar cada actividad planteada a su peculiaridad.

Quizá nuestro mayor esfuerzo deba ser tratarles con normalidad y conseguir que el resto de la clase se relacione con ellos del mismo modo: que el alumnado entienda (los *diversos* y los demás) que todos somos ciudadanos sin distinción y que todos, de una u otra forma, necesitamos ayuda.

La importancia de la corrección

La corrección de los ejercicios es una tarea ingrata, muchas veces monótona, y siempre difícil de calibrar, pero es tan necesaria y útil como ingrata.

Corregir no es lo mismo que *calificar*, ni equivale a tachar los errores, o a señalar las respuestas incorrectas. La corrección incluye todo lo anterior, pero especificando cuál ha sido el error y de qué tipo (de expresión, de concepto, de comprensión, etc.), y cuál debería haber sido la respuesta y por qué. Es decir, los alumnos no sólo deben saber qué han hecho mal, sino por qué.

Es cierto que, con la escasísima dotación horaria que tenemos, dedicar una sesión a una corrección pública o a una corrección individual (alumno por alumno, mesa por mesa) puede ser poco rentable. Y también es indiscutible que, con el número de alumnos que cada profesor puede tener (precisamente por la carencia de horas lectivas de esta asignatura), el trabajo en casa o en el departamento puede ser interminable.

Una solución intermedia (y útil) puede ser el aprovechamiento del tiempo en que se está realizando una actividad para corregir junto con el alumno las actividades de su cuaderno.

Evaluación

Uno de los problemas que nos podemos encontrar a la hora de evaluar puede ser la falta de información precisa sobre los progresos de los alumnos, dado el número limitado de clases impartidas durante el trimestre (aproximadamente diez, en el caso de contar con una hora semanal). Y por ello quizá sea conveniente la realización de un ejercicio de síntesis o de evaluación de todos los contenidos, más o menos convencional, a pesar de que en este nivel y en esta materia no sería lo ideal.

Pero el mayor problema lo encontraremos a la hora de valorar (y calificar) las actitudes por el peligro que encierra de forzar la propia conciencia del alumnado. Desde luego, no es admisible que se exija e imponga una determinada actitud, aunque sí es posible (y conveniente) fijar claramente qué actitudes van a ser valoradas (por ejemplo, la participación activa en clase, la colaboración en los trabajos en equipo, el respeto a las opiniones de otros, etc.).

En cualquier caso, esta asignatura se presta a que en la evaluación tenga mayor peso el trabajo en clase y en casa durante el trimestre (y el progreso en el conocimiento) que el ejercicio final. El cuaderno de clase (o el instrumento que utilicemos), las intervenciones en el aula, los trabajos realizados, etc. podrían ser la base de la evaluación, complementada por el ejercicio de síntesis.

Igualmente, esta materia propicia que algunas actividades (sobre todo las enfocadas a un grupo grande) sean evaluadas por los propios alumnos, de forma conjunta entre alumnado y profesor, o con algún procedimiento similar.

Por último, como en los casos anteriores, debe señalarse que es muy recomendable que el alumnado sepa con cierta precisión cuáles van a ser los criterios de corrección, calificación y evaluación.

ACTIVIDAD

Te sugerimos dos supuestos, para que diseñes las actividades adecuadas para tratar los siguientes epígrafes:

- «La igualdad en dignidad», como una de las sesiones dedicadas a la Declaración universal de los derechos humanos (en 2.º de ESO).
- «Las relaciones entre hombres y mujeres» (en 3.º de ESO).

Supuesto 1: diseña tres actividades de aula y una para realizar en casa.

- Grupo de segundo de la ESO con una hora semanal de Educación para la ciudadanía.
- 21 alumnos (14 chicas y 7 chicos); de los cuales: cuatro son repetidores; uno tiene problemas de audición, pero usa amplificador de FM; uno va en silla de ruedas y tiene problemas de movilidad en las manos, y cinco son de origen extranjero: tres hispanohablantes (dos sudamericanos y uno guineano), un marroquí y un rumano.

Supuesto 2: diseña tres actividades de aula.

- Grupo de tercero de la ESO (con una hora semanal de Educación para la ciudadanía).
- 22 alumnos (14 chicas y 8 chicos); de los cuales: ocho son repetidores; tres han promocionado por imperativo legal (no podían repetir de nuevo segundo curso); ninguno es de integración ni de diversificación; cuatro son de origen extranjero (un hispanohablante, dos marroquíes y un chino).

Atendiendo a los supuestos anteriores, te sugerimos lo siguiente:

- Determina los contenidos de cada actividad.
- Concreta las competencias que se pretende trabajar.
- Especifica los objetivos que se quiere lograr.
- Aclara las adaptaciones necesarias.
- Explicita los criterios de corrección y evaluación.

FUENTES Y RECURSOS

Libros

AA.VV. (2007). *Educación y ciudadanía*. Madrid: Fundación Cives.

Libro colectivo en el que participan los profesores Bolívar, Cámara, Cifuentes, Gómez Llorente, Gómez Rodríguez, Mayoral, Pérez Tapias, Tiana y Vargas Machuca en el que se repasan todos los aspectos de Ciudadanía, desde su formación hasta su metodología, pasando

por los valores cívicos, el diálogo intercultural, el profesorado, etc. Por su brevedad y comprensión, es un material útil para tener un panorama amplio del tema.

— (2009). *Pensar Ciudadanía*. Madrid: Ediciones del Laberinto.

En esta obra colectiva participan los profesores Bajorri, Cifuentes, Pichel y Tapiello. En 32 sesiones de clase se abordan todos los temas de la materia y se propone en cada uno un amplio repertorio de actividades.

BOLÍVAR, A. (2008). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó. Libro actual, amplio, que realiza un buen análisis y descripción del área de Ciudadanía desde varias perspectivas: como valor en la formación de futuros ciudadanos, como parte fundamental de las competencias básicas, como actitud que debe realizarse en los centros y como materia propia.

— (2008). La Educación para la ciudadanía en el currículum de la LOE. Avances en supervisión educativa, 9. Disponible en línea en: <adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=280&Itemid=62>.

Artículo fácil de encontrar en Internet que básicamente resume los contenidos del libro *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*, del mismo autor.

CIFUENTES, L. (2008). La educación y los valores cívicos. *Revista Adide*, 9.

Artículo accesible en varios sitios web que analiza la materia vinculándola a los derechos humanos, la Constitución de 1978, los valores cívicos y la mejor tradición pedagógica española: F. Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza.

GÓMEZ LLORENTE, L. (2005). La Educación para la ciudadanía. *Escuela Española*, 3. 665.

Artículo breve y bien fundamentado que insiste en el sentido complementario de la materia y en la transversalidad necesaria de los valores ciudadanos.

MARTÍN CORTÉS, I. (2006). *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*. Madrid: Fundación Alternativas.

El texto vincula el área de Ciudadanía con los procesos emprendidos en toda Europa para articular una educación para la ciudadanía democrática, así como con distintos informes internacionales que abordan la formación cívica de los ciudadanos. Es un texto amplio y excelentemente documentado.

MATE RUPÉREZ, R. (2007). *Luces en la ciudad democrática. Guía del buen ciudadano*. Madrid: Pearson.

Obra de fácil lectura que desarrolla los conceptos de ciudadanía, responsabilidad, tolerancia y paz en nuestro mundo actual como principios que deben guiarnos para resolver adecuadamente nuestra vida en común.

PECES-BARBA, G. (2007). *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*. Madrid: Espasa.

La importancia de este libro puede verse con detalle en el comentario del capítulo 1 «Las materias filosóficas en la LOE. Descripción y valoración crítica» (Cifuentes y Gutiérrez, 2010), del volumen I, *Filosofía. Complementos de formación disciplinar* de esta colección.

RUBIO CARRACEDO, J. (2007). *Teoría crítica de una ciudadanía democrática*. Madrid: Trotta.

Este autor vincula la ciudadanía democrática al auge del republicanismo –entendido como la participación y el control de los ciudadanos, y el ejercicio de sus derechos y deberes– frente al modelo liberal, basado en el predominio de los partidos y las instituciones.

TEJEDOR, C. (1984). *Didáctica de la filosofía*. Madrid: SM.

Libro ya clásico en la didáctica de la filosofía, pero sin que pierda su vigencia ni su vigor original. En él pueden encontrarse metodologías y estrategias adecuadas para resolver el día a día de nuestras clases.

TIANA, A. (2007). Educación para la ciudadanía y los derechos humanos: el sentido de una novedad. *Temas para el Debate*, 149.

Este breve artículo aborda la formación del área de ciudadanía y el sentido de la materia en el currículo.

Sitios web

Educación en Valores.

www.educacionenvalores.org/sppa.php?rubrique153

Recursos y materiales didácticos para toda el área de ciudadanía, distribuidos por temas, problemas y cursos. Fácil de encontrar y de adaptar los contenidos a la realidad del aula.

Educastes.

www.educastes.net/educacion_en_valores.htm

Contiene vínculos con las principales páginas web que abordan de alguna manera la educación en valores. Las direcciones no están siempre actualizadas, pero es una fuente valiosa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CIFUENTES, L.M. y GUTIÉRREZ, J.M. (coords.) (2010). *Filosofía. Complementos de formación disciplinar*. Vol. I. Barcelona: Gracó.

Normativa legal

Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* (29/05/2007), 126, 48-139. También disponible en línea en: <www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Order_BOCM&pageName=BOCM%2FPresentacion%2FPopularBoletinPDF&idBoletin=1142351440987%2C1142351441004&language=es&cid=1142351487623>.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* (04/10/1990), 238, 28.927-28.942. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado* (24/12/2002), 307, 45188-45220. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (04/05/2006), 106, 17.158-17.207. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado* (05/01/2007), 5, 677-773. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>.

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado* (06/11/2007), 266, 45.381-45.477. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/dias/2007/11/06/pdfs/A45381-45477.pdf>.

8. DIDÁCTICA DE HISTORIA Y CULTURA DE LAS RELIGIONES: PLANIFICACIÓN, ESTRATEGIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- Condiciones materiales de la materia
- Programación
- Metodología
- Actividades

Jesús Pinchel

IES Ramón del Valle-Inclán. Torrejón de Ardoz

La presencia de la enseñanza de la religión católica y sus posibles alternativas en el sistema escolar están condicionadas por los acuerdos entre el Estado español y la Santa Sede (el Estado vaticano), firmados el 3 de enero de 1979, sobre asuntos jurídicos, sobre enseñanza y asuntos culturales, sobre la asistencia religiosa a las Fuerzas Armadas y el servicio militar de clérigos y religiosos, y sobre asuntos económicos.

En el «Acuerdo sobre enseñanza y asuntos culturales», entre otras ideas, aparecen dos fundamentales (Instrumento de Ratificación, 1979):

- *Los planes educativos en [todos] los niveles incluirán la enseñanza de la religión católica en todos los Centros de Educación, en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales.*
- *(...) dicha enseñanza no tendrá carácter obligatorio para los alumnos. Se garantiza, sin embargo, el derecho a recibirla.*

Según esto, el sistema escolar tiene que incluir la enseñanza de la religión, pero dicha enseñanza no puede ser obligatoria para el alumnado que no la desea: es decir, cuando el

alumnado de la asignatura Religión está recibiendo sus clases, quienes no la cursan o bien tienen una materia menos, o bien cursan otra materia alternativa.

Este acuerdo describe de forma explícita el procedimiento de resolución de posibles conflictos sobre este asunto entre ambos estados:

La Santa Sede y el Gobierno español procederán de común acuerdo en la resolución de las dudas o dificultades que pudieran surgir en la interpretación o aplicación de cualquier cláusula del presente Acuerdo, inspirándose para ello en los principios que lo informan. (Instrumento de Ratificación, 1979, artículo VI)

Y todo ello con la obligación de salvar el mandato constitucional de estado *aconfesional* (identificado tres veces por el Tribunal Constitucional como estado *laico*).

Desde la década de 1980 se han propuesto distintas fórmulas para resolver esta cuestión: desde la asignatura de Ética que se estudiaba en los tres cursos del bachillerato unificado polivalente (BUP), entendida como alternativa a la enseñanza religiosa, hasta la situación actual con dos itinerarios, uno de ellos desdoblado (que comentaremos más adelante), pasando por los cursos de Sociedad, cultura y religión de los años noventa y los primeros años de este siglo, en la educación secundaria obligatoria (ESO) y el bachillerato.

Además, distintas resoluciones judiciales han impedido que el alumnado que no curse religión se vaya a casa (esto es, que no haya alternativa), que se dedique a la profundización de otras materias o que aprenda algo que quienes sí la cursan se perderían.

Para bien o para mal, es un hecho que en el sistema escolar hay alguna materia o alguna actividad que inevitablemente afectará a quienes no elijan enseñanza religiosa.

En cualquier caso, debe entenderse bien que la enseñanza de la religión y sus alternativas posibles no son materias optativas (que personalizan el currículo), sino opcionales: se le ofrece al alumnado (o a sus padres) la opción de elegirla o no.

Los acuerdos posteriores del Estado con *otras confesiones* (la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas, la Federación de Comunidades Israelitas y la Comisión Islámica de España) regulan igualmente el derecho de sus creyentes a recibir formación confesional adecuada (aunque con limitaciones de número de alumnos y circunstancia).

Condiciones materiales de la materia

Situación, niveles y carga lectiva

En la actualidad, el alumnado (o sus padres) tiene que elegir en cada curso entre cursar Enseñanza religiosa o Medidas de actividades de estudio (MAE). A su vez, quienes hayan escogido la enseñanza religiosa deben elegir entre la Enseñanza confesional (católica, islámica, evangélica, etc.) y la Historia y cultura de las religiones.

En sus dos itinerarios, la enseñanza religiosa es evaluable y figurará en el expediente del alumnado, pero no tendrá efectos para los méritos académicos (solicitud de becas, media para selectividad, etc.); en cambio, las MAE no son evaluables.

Desde que se ha implantado el modelo, la experiencia de estos pocos años revela que las opciones mayoritarias son la *religión confesional católica* y sobre todo, en cursos más elevados, las MAE. Las demás confesiones y la *Historia y cultura de las religiones* apenas alcanzan porcentajes significativos (cuadro 1).

Cuadro 1. Porcentaje de alumnos matriculados

TOTAL DE CENTROS PÚBLICOS, CONCERTRADOS Y PRIVADOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Curso 2007/2008	PORCENTAJE DE ALUMNOS
Religión confesional católica	61,50
Religión confesional evangélica	0,09
Religión confesional islámica	0,04
Religión confesional judía	0,01
Historia y cultura de las religiones	2,65
Medidas de actividades de estudio (MAE)	35,71

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia.

En el Anexo III del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre (cuadro 2, en página siguiente), se dota a la materia con 140 horas anuales durante los tres primeros cursos de la ESO (entendiendo que dichas 140 horas deben repartirse en bloques de 35 horas anuales) y con 35 horas anuales (es decir, una hora semanal) en cuarto. Por lo tanto, en alguno de los tres primeros cursos de la ESO la carga horaria de la materia tendrá que ser de dos horas semanales, y en el cuarto, de una.

Las comunidades autónomas son las encargadas de determinar en qué curso se imparten esas dos horas. Además, dentro del uso de sus competencias se encuentra la posibilidad de incrementar o no la carga horaria de esta materia (y de sus correlativas Religión confesional y MAE) por medio de su cuota de currículo.

Cuadro 2. Horario de la educación secundaria obligatoria

ANEXO III. Horario	
Horario escolar, expresado en horas, correspondiente a los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas para la educación secundaria obligatoria.	
Para los tres primeros cursos:	
Ciencias de la naturaleza.....	230
Ciencias sociales, geografía e historia.....	210
Educación física.....	105
Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.....	35
Educación plástica y visual.....	105
Lengua castellana y literatura.....	350
Lengua extranjera.....	315
Matemáticas.....	280
Música.....	105
Tecnología.....	140
Religión (y sus alternativas).....	140
Para el cuarto curso:	
Biología y geología.....	70*
Ciencias sociales, geografía e historia.....	70
Educación ético-cívica.....	35
Educación física.....	35
Educación plástica y visual.....	70*
Física y química.....	70*
Informática.....	70*
Latín.....	70*
Lengua castellana y literatura.....	125
Matemáticas.....	105
Música.....	70*
Primera lengua extranjera.....	105
Segunda lengua extranjera.....	70*
Tecnología.....	70*
Religión (y sus alternativas).....	35

Fuente: Anexo III del Real Decreto 1631/2006.

En la actualidad, en las distintas comunidades autónomas no existe unanimidad respecto al reparto de las horas de la asignatura Historia y cultura de las religiones, ni sobre la distribución en los distintos niveles. Once comunidades autónomas y el territorio del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) han optado por dejar la materia con las cinco horas que exige el diseño de mínimos, aunque no coinciden en el curso, mientras que las otras seis comunidades la dotan de una hora más. Asimismo, once comunidades han elegido una mayor presencia de la materia en los dos primeros cursos (y, efectivamente, tampoco coinciden en los cursos); pero Andalucía y Canarias, por ejemplo, eligen el tercer curso para cursar dos horas, y únicamente en Madrid se ha optado por impartir dos horas en cuarto (cuadro 3, en página siguiente).

Cuadro 3. Horas lectivas semanales de la materia en las comunidades autónomas y el territorio regido por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC)

COMUNIDADES AUTÓNOMAS	HORAS LECTIVAS SEMANALES SEGUN EL CURSO DE LA ESO			
	1.º	2.º	3.º	4.º
Andalucía	1	1	2	1
Aragón	2	1	1	1
Asturias (Principado de)	1	2	1	1
Baleares	2	1	1	1
Canarias	1	1	2	1
Cantabria	1	2	1	1
Castella y León	1	2	1	1
Castilla-La Mancha	1	2	1	1
Cataluña	2	1	1	1
Comunidad Valenciana	2	2	1	1
Extremadura	2	1	1	1
Galicia	2	1	1	1
La Rioja	2	2	1	1
Madrid (Comunidad de)	1	2	1	2
Murcia (Región de)	2	2	1	1
Navarra (Comunidad Foral de)	2	2	1	1
País Vasco	2	2	1	1
MEC (Ceuta/Melilla)	2	1	1	1

El currículo de mínimos

Tomando de nuevo como referencia el Real Decreto 1631/2006, los contenidos de la materia son los siguientes.

De *primer a tercer curso*:

- La diversidad de creencias: las religiones en el mundo actual.
- Las primeras manifestaciones religiosas. El pensamiento animista y su pervivencia. Los mitos como explicación de la realidad.
- El politeísmo.
- La vida después de la muerte.
- Las religiones monoteístas:
 - Judaísmo. El pueblo de Israel y la religión judía. La Biblia y otros libros sagrados. Los rituales en la vida de las personas judías. El calendario y las fiestas. Espacios y símbolos religiosos. La situación actual del judaísmo.

- Cristianismo. La figura de Jesús. Dogmas y creencias. El Antiguo y el Nuevo Testamento. Organización de la Iglesia cristiana. Los rituales en la vida de las personas cristianas. Espacios sagrados y símbolos religiosos. El calendario y las fiestas. Evolución en el tiempo: ortodoxos, católicos y protestantes. El cristianismo en la actualidad.
 - Islam. La figura de Mahoma. Los cinco pilares del Islam. El Corán y la Ley Islámica. El calendario y las fiestas. Espacios sagrados. Expansión y evolución del Islam. El Islam en el mundo actual.
 - Las religiones orientales: hinduismo y budismo.
 - La diversidad de respuestas ante el hecho religioso: personas religiosas, personas ateas, personas agnósticas.
 - La influencia de la religión en las manifestaciones artísticas y en la vida cotidiana.
- En estos tres primeros cursos, las comunidades autónomas no han distribuido siempre estos contenidos de la misma forma, pero no nos detendremos en ir desggranando los contenidos de forma minuciosa, ya que sería prolijo (y no especialmente útil, puesto que son fácilmente localizables en la propia página web del MEC).

Cuarto curso:

- Las religiones y la sociedad: influencia en la organización social, en las costumbres y en los ritos sociales.
- Las religiones y el poder político. Estados teocráticos y estados laicos.
- Las tensiones y los conflictos de raíz religiosa.
- Las religiones y el pensamiento científico y filosófico. Interrelaciones entre ambos ámbitos. Coincidencias y diferencias en la interpretación del mundo.
- La diversidad religiosa, factor de pluralidad en las sociedades actuales: religiones, nuevos movimientos religiosos y creencias parareligiosas.
- La convivencia plural, la tolerancia y el juicio crítico.
- La religión y los derechos humanos.
- Las creencias religiosas en el marco de la Constitución española.

Basta una mirada a los contenidos de los tres primeros cursos y a los específicos de cuarto para entender que es en este último curso donde aparece un enfoque más reflexivo que descriptivo, más actual que histórico, aunque los criterios de los cuatro cursos están obviamente presentes.

En cualquier caso, tal como aparece en el Real Decreto 1631/2006, es importante tener en cuenta lo siguiente:

- La materia de Historia y cultura de las religiones, que se cursa con carácter voluntario, concibe el estudio de las creencias religiosas, y más concretamente de las religiones organizadas, como un elemento de la civilización.

- La materia hace un estudio de las religiones con un enfoque no confesional, ni de vivencia religiosa ni de apología de ninguna de ellas; tampoco desde una defensa de posturas agnósticas o ateas.
- Se pretende mostrar al alumnado el pluralismo ideológico y religioso existente en el mundo en que vive.
- Se busca desarrollar actitudes de tolerancia hacia las personas con creencias o sin ellas, en el respeto de los derechos reconocidos en la Declaración universal de los derechos humanos y en el marco de la Constitución española.
- En los tres primeros cursos de la etapa se parte de la diversidad de respuestas ante el hecho religioso y del marco espacial y cuantitativo en la distribución de las religiones en el mundo actual.
- En cuarto curso se aborda el estudio de las religiones desde un análisis que ayude a la comprensión de la influencia que han tenido y tienen en la vida social, la interrelación entre las ideas religiosas y el pensamiento científico, la posición de la religión en la justificación o el rechazo al orden social establecido y sus relaciones con el poder en diferentes momentos históricos y en la actualidad, diferenciando el carácter de los Estados según sea su relación con la religión o religiones mayoritarias en su territorio y analizando algunas tensiones o conflictos que incluyen entre sus causas una raíz religiosa.

Objetivos

La enseñanza de la Historia y cultura de las religiones en esta etapa tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:

- Conocer el hecho religioso en sus diferentes manifestaciones e identificar los rasgos básicos de las grandes religiones como forma de ayudar a identificar y comprender la pluralidad religiosa existente en la sociedad actual.
- Reconocer el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia las creencias o no creencias de las personas y de rechazo hacia las situaciones de injusticia y fanatismo, así como cualquier discriminación basada en las creencias.
- Comprender el nacimiento y el desarrollo de las religiones en el contexto político, social y cultural en que surgieron y relacionarlas con la trayectoria de los pueblos en las diferentes facetas de su realidad histórica.
- Valorar las manifestaciones culturales y artísticas y las tradiciones religiosas como parte del patrimonio cultural de los pueblos, y asumir la responsabilidad que supone su conservación apreciándolas como recurso para el enriquecimiento personal.
- Elaborar un juicio razonado acerca de las huellas que el hecho religioso ha dejado en la sociedad y la cultura.
- Adquirir un pensamiento crítico y desarrollar un criterio propio y habilidades para defender sus posiciones por medio de la argumentación documentada y razonada, así como valorar las razones y los argumentos de los otros.

ACTIVIDAD

Diseña de forma genérica uno de los trimestres de un curso de Historia y cultura de las religiones. Plantéate en qué orden deben ser tratados los conceptos, con qué materiales puedes contar y, sobre todo, con qué tipos de actividades se van a desarrollar, de manera que se trabajen secuencialmente los procedimientos previstos. Deberás elegir uno de los cursos de la ESO (de primero a cuarto) y realizar las siguientes tareas:

- *Selecciona los contenidos de uno de los trimestres (en diez sesiones de clase y una sesión de evaluación).*
- *Diseña esquemáticamente –sin entrar en los contenidos– las actividades de cada sesión (qué epígrafes van a desarrollarse, en qué orden, con qué tipo de actividades, etc.).*
- *Para el ejercicio, tienes que tener en cuenta que:*
 - *En cada sesión debe haber una actividad de introducción.*
 - *Durante la evaluación deben realizarse actividades de textos, de imágenes, escritas, orales, individuales y en pequeño grupo.*
 - *La actividad de evaluación debe incluir los conceptos fundamentales del trimestre y alguno de los procedimientos trabajados.*

FUENTES Y RECURSOS

Libros

- AA.VV. (2006). *Sociedad, cultura y religión*. Madrid: Laberinto.
- Obra colectiva, con una excelente y larga introducción del profesor Gómez Llorente, en la que los profesores Baigorri, Ortega, Pichal y Trapiello resuelven contenidos aptos para la materia en cuarto de la ESO y proponen un buen número de actividades.
- BOWKER, J. (2006). *Diccionario abreviado Oxford de las religiones del mundo*. Barcelona: Paidós.
- Éste, como el de Filoramo (2001), puede ser una buena ayuda para las clases. Contar en el aula con algún diccionario especializado y breve, así como con algún atlas (Dumotier, 2003), sin duda puede facilitar el trabajo de los alumnos.
- CFIUNTES, L. (2005). *¿Qué es el fascismo?* Madrid: Laberinto.
- Buen texto para conocer el sentido y el alcance del laicismo más allá de los lugares comunes y los prejuicios habituales.

FLORAMO, G. (ed.) (2001). *Diccionario Akal de las religiones*. Madrid: Akal.
Véase Bowker, 2006.

Este diccionario, así como el de Bowker (2006), puede ser de ayuda para los alumnos durante el trabajo en la clase. Por tanto, es conveniente contar con él en el aula.

DÍEZ DE VELASCO, F. (1999). Enseñar religiones desde una óptica no confesional: reflexiones sobre (y más allá de) una alternativa a Religión en la escuela. *Ilu, Revista de Ciencias de las religiones* 4, 83-101.

Artículo especialmente adecuado para la reflexión sobre los planteamientos didácticos e ideológicos que deben presidir esta materia. Disponible en línea en: <clio.rediris.es/articulos/religionestexto.htm>.

— (2002). *Introducción a la historia de las religiones*. Madrid: Trotta.

— (2005). (dir.) *Religiones y culturas*. Madrid: Santillana.

— (2006). *Breve historia de las religiones*. Madrid: Alianza.

— (2008). «Historia de las religiones. Bibliografía general». Disponible en línea en: <webpages.ull.es/users/fradiver/bibliotr.pdf>.

Extensísima y completísima bibliografía que desgana todos los temas y los autores relevantes para el estudio de las religiones y sus relaciones con el mundo. Las referencias, además, están brevemente comentadas. Constituye una excelente ayuda.

DUMORTIER, B. (2003). *Atlas de las religiones. Creencias, prácticas y territorios*. Barcelona: Icaria.

Una buena ayuda para preparar las actividades puede ser este atlas que presenta de forma esquemática y didáctica contenidos muy aprovechables para impartir la materia.

Sitios web

Kalipedia.

www.kalipedia.com/religion-cultura

Una buena página web, fácil de acceder, donde encontrar artículos relacionados con prácticamente todos los temas del currículo: historia, presente y actualidad de las religiones, las religiones prehistóricas y étnicas, antiguas, orientales, del libro, etc.

CNICE del Ministerio de Educación y Ciencia: «Las religiones del mundo».

www.isific.mepsyd.es/profesores/asignaturas_opartivas/sociedad_cultura_y_religion/reifigion_mundo

Página web del MEC con recursos didácticos para impartir la materia y con actividades para el alumnado. Muy colorida e intuitiva, fácil incluso para los alumnos de primero o segundo de la ESO.

REFERENCIAS BIBLIOGRÀFICAS

- Acuerdos entre el Estado español y la Santa Sede («Conveniones inter apostolicam sedem et nationem hispanam»), 3-1-1979. Disponible en línea en: <www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg_sl_19790103_santa-sede-spagna_sp.html>.
- Instrumento de Ratificación del Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, firmado en la Ciudad del Vaticano el 3 de enero de 1979. *Boletín Oficial del Estado* (15/12/1979), 300, 28784-28785. También disponible en Internet en: <www.boe.es/boe/dias/1979/12/15/pdfs/A28784-28785.pdf>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* (04/05/2006), 106, 17.158-17.207. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado* (05/01/2007), 5, 677-773. También disponible en línea en: <www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>.

Colección Formación del Profesorado. Educación Secundaria

Director: César Coll

1. Volúmenes correspondientes al módulo genérico y al prácticum

- Vol. I *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*
 Coordinador: César Coll
- Vol. II *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*
 Coordinador: Francisco Imbertón
- Vol. III *Sociología de la educación secundaria*
 Coordinador: Rafael Feito
- Vol. IV *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*
 Coordinador: Ángel Pérez Córnez

Volúmenes correspondientes al módulo específico

2. Biología y Geología

- Coordinador: Pedro Cañal
- Vol. I *Biología y Geología. Complementos de formación disciplinar*
- Vol. II *Didáctica de la Biología y la Geología*
- Vol. III *Biología y Geología. Investigación, innovación y buenas prácticas*

3. Dibujo: Artes plásticas y visuales

- Coordinadores: Francisco Esquinas y Mercedes Sánchez
- Vol. I *Dibujo: Artes plásticas y visuales. Complementos de formación disciplinar*
- Vol. II *Didáctica del Dibujo: Artes plásticas y visuales*
- Vol. III *Dibujo: Artes plásticas y visuales. Investigación, innovación y buenas prácticas*

4. Educación física

- Coordinadores: Carlos González Arévalo y Teresa Lleixà Arribas
- Vol. I *Educación física. Complementos de formación disciplinar*
- Vol. II *Didáctica de la Educación física*
- Vol. III *Educación física. Investigación, innovación y buenas prácticas*

5. Física y Química

- Coordinador: Aureli Caamaño
- Vol. I *Física y Química. Complementos de formación disciplinar*
- Vol. II *Didáctica de la Física y la Química*
- Vol. III *Física y Química. Investigación, innovación y buenas prácticas*

6. Filosofía

Coordinadores: Luis María Cifuentes y José María Gutiérrez

- Vol. I *Filosofía. Complementos de formación disciplinar*
- Vol. II *Didáctica de la Filosofía*
- Vol. III *Filosofía. Investigación, innovación y buenas prácticas*

7. Francés

Coordinadora: Carmen Guillén

- Vol. I *Francés. Complementos de formación disciplinar*
- Vol. II *Didáctica del Francés*
- Vol. III *Francés. Investigación, innovación y buenas prácticas*

8. Geografía e Historia

Coordinador: Joaquín Prats

- Vol. I *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*
- Vol. II *Didáctica de la Geografía y la Historia*
- Vol. III *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*

9. Inglés

Coordinadora: Susan House

- Vol. I *Inglés. Complementos de formación disciplinar*
- Vol. II *Didáctica del Inglés*
- Vol. III *Inglés. Investigación, innovación y buenas prácticas*

10. Lengua castellana y Literatura

Coordinadora: Uri Ruiz

- Vol. I *Lengua castellana y Literatura. Complementos de formación disciplinar*
- Vol. II *Didáctica de la Lengua castellana y la Literatura*
- Vol. III *Lengua castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*

11. Lengua catalana i Literatura

Coordinadora: Anna Camps

- Vol. I *Llengua catalana i Literatura. Complementos de formación disciplinària*
- Vol. II *Didàctica de la Llengua catalana i la Literatura*
- Vol. III *Llengua catalana i Literatura. Investigació, innovació i bones pràctiques*

12. Matemáticas

Coordinador: Jesús María Goñi

- Vol. I *Matemáticas. Complementos de formación disciplinar*
- Vol. II *Didáctica de las Matemáticas*
- Vol. III *Matemáticas. Investigación, innovación y buenas prácticas*

13. Música

Coordinadora: Andrea Giráldez

- Vol. I *Música. Complementos de formación disciplinar*
- Vol. II *Didáctica de la Música*
- Vol. III *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas*

14. Tecnología

Coordinador: David Cervera

- Vol. I *Tecnología. Complementos de formación disciplinar*
- Vol. II *Didáctica de la Tecnología*
- Vol. III *Tecnología. Investigación, innovación y buenas prácticas*

15. Orientación educativa

Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención

Coordinadoras: Elena Martín e Isabel Solé

Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva

Coordinadoras: Elena Martín y Teresa Mauri

Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza

Coordinadores: Elena Martín y Javier Orrubia