



Universidad
Zaragoza



Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación

**Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas.
Especialidad de Geografía e Historia.**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Curso 2011/2012

Autor/a: Miguel Jesús Galé Argudo
Fecha: miércoles 27 de junio de 2012

Director/a: D. Rafael de Miguel González

INDICE

1. Introducción: la profesión docente a partir del marco teórico y la experiencia en el centro.....	3-11
1.1. La adaptación y reformulación de los principios metodológicos de la enseñanza.....	5-8
1.2. El desempeño de funciones tutoriales mediante la participación de profesores en programas de formación creados al efecto y su designación como tutores.....	8-9
1.3. La atención a la diversidad mediante la flexibilización de grupos y la implantación de programas de refuerzo.....	9-11
2. Justificación de la selección de proyectos y unidades didácticas.....	11
3. Reflexión crítica sobre las relaciones existentes o posibles entre dichos proyectos.....	12-24
3.1. La imagen fílmica de naturaleza no académica como recurso vertebrador de la enseñanza-aprendizaje.....	12-13
3.2. Recursos que comparten ambos documentos: el recurso fílmico de naturaleza no académica como medio facilitador del aprendizaje significativo y la transposición.....	13-14
3.3. Objetivos y competencias que ambos documentos comparten.....	15-16
3.4. Contenidos que comparten ambos documentos.....	17-18
3.5. Evaluación que comparten ambos documentos.....	18
3.6. Actividades que comparten ambos documentos.....	18-21
3.7. Aplicación práctica que comparten las actividades de ambos documentos: memoria y balance.....	21-24
4. Conclusiones y propuestas de futuro.....	25-29
5. Bibliografía.....	30

1. Introducción: la profesión docente a partir del marco teórico y la experiencia en el centro.

Entendemos que la actividad de la profesión docente opera fundamentalmente en un determinado contexto de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, cualquier aproximación que en las próximas líneas hagamos acerca de la misma deberá estar necesariamente mediatizada por una reflexión a propósito del contexto en que aquélla se desenvuelve. Este proceso reflexivo deberá desenvolverse en función tanto del aprovechamiento de fuentes teóricas como de nuestras experiencias en el Practicum.

A modo de primera idea, el contexto que rodea a la profesión docente se ha visto afectado en el último medio siglo tanto por la proliferación de nuevos actores en los procesos de socialización como por el modo en que dichos actores interrelacionan. A este respecto, Bernad Lahire (2006) menciona la existencia de las “socializaciones múltiples” en referencia a la acción simultánea emprendida por las familias, el grupo de pares y la institución escolar en los referidos procesos de socialización. Familia, Escuela y Sociedad no son a este respecto ya instituciones cerradas, fuertemente autorreguladas y en permanente disputa por asegurarse el monopolio de la socialización y la educación, sino que hoy por el contrario, cada una de ellas, por sí misma, no es capaz de agotar el proceso de socialización ni de ofrecer un relato totalizante y uniforme de la realidad social. En consecuencia, en la realidad social actual, dichas instituciones se ven obligadas a colaborar unas con otras; esto es, a que sus respectivos planteamientos y lógicas converjan entre sí, sin otorgar un peso excesivo a unas en defecto del que pudieran tener otras y contribuyendo entre todas ellas a elaborar narrativas plurales. Dicho esto, ¿cuál es el rol efectivo del docente en el conjunto de socializaciones múltiples?

La idea más importante que, a nuestro juicio, destaca de este rol es que los fenómenos de enseñanza-aprendizaje son concebidos como procesos *en los que intervienen múltiples variables*, que están *organizados en relaciones cotidianas, regidos en buena medida por la espontaneidad y distribuidos en espacios difusos a una escala micro*. Expongamos a continuación esta tesis con mayor detalle.

Tal y como aseveramos en párrafos arriba, las socializaciones múltiples renuncian a la lógica de los viejos procesos de socialización y educación que consistía en la competencia por el control de la vida del individuo mantenida entre Sociedad, Escuela y Familia. Durante la vieja dinámica socializadora, (esto es, la dinámica que ha operado desde el s XVIII hasta la primera mitad del siglo XX) la Escuela era una institución autorregulada, que por sí misma suministraba un relato totalizante y cohesionador con capacidad para monopolizar la vida del individuo desde el final de la infancia hasta el inicio de la edad adulta (el concepto de “adolescencia” no existía como tal). La educación tradicional, encuadrada en este tipo de dinámica, estaba centrada en una rígida compartimentación entre las materias, así como en una estricta hiperespecialización de los saberes transmitidos (la rígida compartimentación de las materias educativas no era sino el reflejo de una rígida compartimentación social y de género). El tipo de educación así entendida reduce a este respecto las coordenadas del aprendizaje a una sola variable (la inteligencia cognitiva); reprime la espontaneidad y la creatividad que pudieran manifestarse en las relaciones establecidas en el aula y la

sustituye por una relación ritual, convirtiendo el espacio del aula en un espacio sagrado (se mantiene respeto a una jerarquía que se manifiesta en las fórmulas litúrgicas utilizadas y en la organización del espacio –la célebre tarima-) y fuertemente separado del exterior (que adquiere rasgos profanos). La enseñanza tradicional, por tanto, se mueve a un nivel *macro* y su lenguaje participa de los *grandes relatos* de la ciencia.

El tipo de enseñanza-aprendizaje que hoy existe y que las sucesivas leyes educativas llevan promoviendo en España durante el periodo democrático opera en un panorama por completo distinto, producto de cambios profundos en las estructuras socializadoras producidos a lo largo de la segunda mitad de siglo. Efectivamente, ninguna instancia o agencia social es capaz hoy, por sí misma, de monopolizar por completo cada una de las etapas en las que transcurre el desarrollo biológico del individuo. Antes al contrario, siguiendo el modelo de las socializaciones múltiples, las respectivas influencias de la familia, la institución educativa y la sociedad (ahora llamada “grupo de iguales”, en correspondencia con la aparición del adolescente como nuevo sujeto social), operan de forma simultánea en cada una de las fases biológicas del individuo; fases que, por otra parte, ni de lejos se representan hoy de forma tan compartimentada como lo estaban en los discursos pedagógicos, científicos y sociológicos de la llamada Modernidad (más concretamente, de la etapa que transcurre desde el siglo XVIII hasta la primera mitad del XX, tal y como más arriba señalamos).

En este sentido, las coordenadas de sentido y acción (el relato, en suma) que suministra hoy al individuo (al adolescente, en concreto) el llamado grupo de iguales compite hoy en las mismas condiciones con el que ofrece la familia o la escuela, desde el inicio hasta el final de la etapa conocida como “adolescencia”. El nuevo modelo de socialización y, en consecuencia, de educación, abandona el paradigma de la compartimentalización de ámbitos de acción entre las diferentes agencias socializadoras y asume otro paradigma por el cual dichos ámbitos de acción se solapan unos con otros, dando lugar a espacios de influencia difusos. El aula, en este sentido, es uno de estos espacios difusos. El saber allí generado y articulado, lejos de subordinarse a la hegemonía impuesta por los macrorrelatos de las ciencias referentes, es una consecuencia de la irrupción y proliferación de microrrelatos en cuya elaboración intervienen las tres agencias socializadoras mencionadas así como el docente, que en este caso asume una función de especial importancia, pues éste reaprovecha el acervo latente en dichos *microrrelatos* con el fin de *reintegrarlos en la institución educativa y en el saber de las ciencias referentes*. Microrrelatos que, por otra parte, no se oponen de suyo a los macrorrelatos científicos sino que, muchas veces, contribuyen a la configuración de los mismos. Así a lo largo de la historia de la ciencia y de los sistemas ideológicos y así se puede reproducir también en el aula, si se crean las condiciones precisas: he ahí las propuestas de curriculares de transversalidad, transpositivas y basadas en el aprendizaje significativo estipuladas curricularmente con el fin de recoger todas aquellas tematizaciones resultantes de interpretaciones cotidianas que los alumnos pudieran realizar desde criterios pertenecientes a las subculturas que pudiesen comparecer en el aula.

Así pues, tanto en función de los supuestos teóricos hasta aquí desplegados y en función de lo experimentado en el Practicum, la profesión docente ni posee la prerrogativa monopolizadora de la educación que pudiera tener en épocas anteriores ni, por el contrario, es un agente socializador más. Su función en el contexto de las socializaciones múltiples es la de *cooperar con las respectivas agencias*

socializadoras,, articular el conjunto de lógicas sobre las cuales operan las mismas y reintegrar los respectivos microrrelatos en un saber escolar. El proceso de enseñanza-aprendizaje, a este respecto, se concibe desde aquí como un proceso de coordinación de las socializaciones múltiples, de articulación de las lógicas sobre las que aquéllas operan, y de constitución de un saber escolar que es consecuencia de la acción conjunta de múltiples microrrelatos. En dicho proceso el docente es pues figura indispensable. El modo en que se lleva a cabo dicha articulación es necesariamente el siguiente:

1.1. La adaptación y reformulación de los principios metodológicos de la enseñanza.

1.2. El desempeño de funciones tutoriales mediante la participación de profesores en programas de formación creados al efecto y su designación como tutores.

1.3. La atención a la diversidad mediante la flexibilización de grupos y la implantación de programas de refuerzo.

Una vez expuestos los elementos teóricos desde los cuales comprender la profesión docente hoy, veamos a continuación el modo en que vimos dichos elementos confirmados en la experiencia del Practicum.

1.1. La adaptación y reformulación de los principios metodológicos de la enseñanza.

De entre todas aquellas formulaciones metodológicas posibles recogidas en los textos curriculares y didácticos, aquí nos detendremos en dos, que vertebrarán buena parte de lo que sigue del presente trabajo: las relativas a la transposición del saber experto y al aprendizaje significativo.

La transposición (Chevaillard) podríamos definirla como el proceso por el cual el discurso propio de las ciencias referentes, entendido como “texto experto”, es reapropiado en el contexto escolar, resultando de la misma el llamado “texto escolar”. Matozzi (1997), en relación a la enseñanza de la Historia, caracteriza dicha reapropiación o “reconfiguración” del siguiente modo:

El trabajo de transposición somete el texto experto de referencia a las reconfiguraciones que la idea de mediación didáctica hace poner en práctica al autor. A través de reconfiguraciones sucesivas, se alcanza la producción del conocimiento histórico escolar en un texto que se asume como adecuado para cumplir con sus funciones didácticas (p.5).

En función de lo referido en estas líneas, hay un saber previo, llamado “texto experto”, que exige ser resignificado y reapropiado en el contexto menor o *débil* del aula, resultando de ello el “texto escolar” como producción emancipada de las restricciones académicas, *fuertes*, del texto experto. El paso de un registro académico fuerte a otro no académico o débil es a fin de cuentas el objetivo de toda transposición.

En lo que respecta al aprendizaje significativo, entendemos éste como el proceso de atribución de sentido, en base a sus preconcepciones, que el alumno lleva a cabo de los nuevos contenidos que aprende. Entendemos que el profesor, por medio de la dotación de recursos de la naturaleza que fueran y mediante apelaciones constantes al entorno próximo del alumno y a sus preconcepciones, puede colaborar con éste en el referido proceso de significación. El referido proceso de atribución de sentido lo es a su vez del establecimiento de relaciones lógicas entre contenidos, que a su vez viene acompañado

de una progresiva toma de conciencia (una conciencia crítica, se entiende) del alumno acerca del contexto de relaciones sociales en el que participa, así como de una maduración psicológica la personalidad.

El modo en que en las prácticas vimos reflejada la colaboración del profesor en el aprendizaje significativo y en la trasposición fue a tanto a través de la observación de las clases de nuestro tutor como por medio de la organización e impartición de nuestras propias clases. Así por ejemplo, en lo que respecta a las clases impartidas por nuestro tutor de prácticas en el I.E.S Ítaca, éste llevo a cabo una actividad por la cual éste hacia a los alumnos de 1º Bachillerato de Filosofía y Ciudadanía una prueba que recibía el nombre de de “examen práctico”. Este no se limitaba a exigir que el alumno reprodujera casi literalmente los contenidos explicados en clase, sino que estableciera relaciones entre ellos, que resolviera los problemas filosóficos que se planteaban, y que tomara partido. El ejercicio de esta actividad obligaba al alumno a ejercer una posición activa en el proceso de aprendizaje que, necesariamente implicaba otros aspectos de su personalidad más que el puramente cognitivo (emocionales, sociales, críticos). Nuestra presencia en esas sesiones, además, estimulaba la sorpresa en el alumno, centraba su atención (lo que implicaba cierta maduración emocional), focalizaba en rostros nuevas posibilidades nuevas de comprensión de los temas, y obligaba a reconfigurar su percepción acerca del entorno social exterior al centro (en la medida en que nosotros procedíamos de aquél). Se ponían en juego, en definitiva, una serie de variables que podían repercutir favorablemente en el aprendizaje significativo del alumno, enriqueciéndolo y reforzando la intencionalidad pedagógica del ya mencionado “examen práctico” de la asignatura.

En la misma línea orientada a la trasposición y al aprendizaje significativo reflejada en la actividad anterior pudimos reconocer también, en las clases a las que asistimos, metodologías basadas en la técnica del *juego*, más concretamente, en la resolución de un enigma. La traducción concreta de los resultados de esta técnica pudimos contemplarla en una clase de Educación ético-cívica de 4º de la ESO. En dicha clase, el profesor impartió a los alumnos unos folios que recogían la partida mundial de gastos en diferentes áreas relacionadas con el desarrollo social (educación, ejército, salud, etc), sin establecer las correspondencias entre las cifras de gastos y el área en que éstos habían sido invertidos. El objetivo del ejercicio era que los alumnos, organizados por grupos, adivinaran en qué posibles áreas se habían invertido dichas cantidades. Los alumnos se sorprendían al comprobar que las partidas más reducidas habían sido adjudicadas a gastos educativos y sanitarios, mientras que las más elevadas lo habían sido a gastos militares, lo que les daba pie a plantear una reflexión moral. Vemos, por tanto, que en la susodicha actividad (tal y como ocurría con la anterior), la sorpresa es utilizada como un factor de estímulo y motivación para el aprendizaje; que la resolución de un enigma sirve de estrategia para establecer juicios morales universales partiendo de situaciones concretas; que una vez dichos juicios son establecidos de forma activa, los alumnos son capaces de acceder a la comprensión del juicio moral como concepto teórico; y que, por tanto y para terminar, los alumnos acceden a la comprensión teórica de la asignatura a través del conocimiento de información concreta relevante acerca del contexto sociocultural en el que están ubicados.

En lo que respecta al grado de éxito que un servidor tuvo a la hora de integrar las prácticas docentes transpositivas y orientadas al aprendizaje significativo en sus propias estrategias de enseñanza; este pudo verse reflejado tanto en las clases de Filosofía

impartidas para alumnos de Bachillerato, como de Ética para alumnos de Eso. En lo que se refiere al primer tipo de alumnos, pudimos observar que la metodología expositiva cubría con mucho las necesidades de aprendizaje de los mismos. Apenas se necesitó, en este caso, reformular principios metodológicos, innovar en lo referido a TICS, actividades lúdicas o persecución de reclamos más o menos motivadores (relativos a la exposición de imágenes, motivos audiovisuales o estéticos, asociación sistemática con acontecimientos referidos al entorno próximo de los alumnos, etc). La propia praxis expositiva sirvió para despertar a la gran mayoría del alumnado inquietudes intelectuales, críticas, interrogativas a propósito de su propio presente... La competencia que, a nuestro juicio, pudimos observar que el alumnado desarrolló de forma continua y sistemática fue la relativa a aprender a aprender. La razón por la cual hacemos patente desde aquí la destreza adquirida con dicha competencia fue que, a través de la propia explicación del concepto, por ejemplo, de “alienación”, (concepto en torno al cual giraba la explicación de las sesiones) el alumnado, de forma casi inmediata hacía preguntas relacionando las claves teóricas que articulan dicha idea con su propia experiencia cotidiana y, sobre todo, con sus conocimientos previos. En todo momento, el alumnado proponía posibles articulaciones de la teoría con la praxis, hacía propuestas a propósito de la redefinición misma de los conceptos. Es cierto que dichas propuestas algunas unas veces podían servir para facilitar su posible comprensión de los mismos; sin embargo, y según nuestra experiencia, consideramos que éstas propuestas obedecían no tanto a un déficit de comprensión, como a un deseo de maduración teórica de su *background*. Esto es, el proceso de motivación, como tal, surgió de forma espontánea en el referido alumnado. No se necesitó, como tal, desplegar las llamadas “estrategias de motivación” relativas a los planteamientos arriba mencionados (y que pudiesen favorecer el aprendizaje significativo, por tanto). El proceso de mediación que supone todo despliegue de metodologías y actividades motivadoras fue en este caso prácticamente innecesario ante un alumnado con adecuado grado de maduración de competencias y con las suficientes destrezas para llevar a cabo un aprendizaje significativo de manera autónoma.

En el curso de 4º de ESO, sin embargo, la respuesta del alumnado fue por completo distinta. La metodología expositiva que había sido aplicada al alumnado de Bachillerato se aplicó casi tal cual a este grupo (y decimos “casi”, pues se complementó con el comentario de un texto) y, sin embargo, por sí misma no fue suficiente para satisfacer los intereses de los alumnos. Ante ello se diseñaron, esta vez sí, estrategias de motivación y posibles mediaciones didácticas que facilitasen la labor del aprendizaje significativo y la transposición. De entre las mediaciones desplegadas, la que a nuestro juicio más consiguió despertar el interés del alumnado e incrementar su capacidad para relacionar los contenidos de la teoría con la praxis, fue la de asociar los contenidos conceptuales de la unidad didáctica *Maquiavelo* con la trama de la película *El caballero oscuro* (2008) de Christopher Nolan. El motivo que se persiguió estableciendo dicha asociación fue que los alumnos contemplasen con otra mirada las producciones estéticas de la llamada “cultura popular”, esto es:

- a) Que cultivasen una forma de ocio que no estuviese reñida con la reflexión, en la medida en que en las producciones estéticas se transmiten mensajes ideológicos.
- b) Que en las imágenes estéticas contemporáneas pudiesen reconocer los presupuestos teóricos que articulan la tradición de pensamiento occidental.

c) Que dicha actitud crítica la mantuviesen en lo que respecta a su experiencia cotidiana fuera del aula.

d) Que apreciaran en las fuentes de pensamiento filosófico un importante recurso actual por parte de los *mass media* para elaborar mensajes ideológicos susceptibles de ser sometidos a reflexión

Dichos objetivos, que se corresponden con los del proyecto de innovación y la unidad didáctica aplicados por nosotros a ese curso¹, se cumplieron en una mayor medida que si en las sesiones dirigidas a 4º de ESO se hubiese seguido una metodología meramente expositiva. Efectivamente, el despliegue de mediaciones estéticas como la referida motivó el surgimiento de diálogos y disputas en el aula que con toda seguridad no habrían ocurrido si se hubiese seguido una metodología meramente expositiva o basada en el comentario exclusivo de textos escritos. Del mismo modo, exactamente el mismo proceso de reapropiación de la teoría (de aprendizaje significativo, en suma) que el alumnado de Bachillerato había llevado a cabo sin apenas necesidad de estrategias motivadores, en ESO se consiguió llevar a cabo de forma relativamente efectiva una vez desplegadas las referidas estrategias de motivación. En definitiva, la competencia relativa a aprender a aprender consiguió ser adquirida con éxito por parte del alumnado de ESO, aunque por vías orientadas a la potenciación del aprendizaje significativo que en Bachillerato no necesitaron ser implementadas.

1.2. El desempeño de funciones tutoriales mediante la participación de profesores en programas de formación creados al efecto y su designación como tutores.

El desempeño de funciones tutoriales está regulado en el Plan de Acción Tutorial. De entre todas las funciones que este plan señala para los tutores, una de ellas es informar a los alumnos de aquellas medidas tomadas en el centro. Dicha función informativa establece, tal y como arriba señalamos a propósito de la función coordinadora y articuladora de la actividad docente, mecanismos de coordinación y cooperación entre la institución escolar y el alumno. El modo en que se desplegó dicha función informativa, tal y como pudimos observar, se concretó en la información que uno de los tutores llevó a cabo acerca de las medidas disciplinarias tomadas en la Jefatura de Estudios (relación entre el número de partes de disciplina acumulados por alumno y las correspondientes sanciones). Los alumnos fueron informados, en este sentido, de la correlación entre la acumulación de partes y los días de expulsión fijados, así como las condiciones que aseguran la expulsión. También se les aseguró que la situación de expulsión puede prolongarse durante un mes si se acumulan veinticinco partes, a lo que se añade la administración de un expediente. Dichas medidas sancionadoras tiene, por lo que puede observarse, un carácter progresivo y siguen un criterio de proporcionalidad a la infracción cometida, lo que constituye una buena práctica en relación al mantenimiento de la convivencia por parte del centro, a nuestro juicio.

¹ Estos documentos serán comentados de forma más extensa en los apartados 2. y 3. del presente Trabajo Fin de Master.

1.3. La atención a la diversidad mediante la flexibilización de grupos y la implantación de programas de refuerzo.

Este supuesto teórico lo vimos confirmado en el Practicum en la medida en que nuestro centro de prácticas, el I.E.S Itaca dispone de un Programa de Inmersión Lingüística desde el cual dotar dispone de recursos espaciales, didácticos (escritos y audiovisuales) y de personal para atender a alumnos que provienen de otras latitudes. Estos alumnos no sólo tienen una obvia dificultad con el idioma español, sino también con el aprendizaje de habilidades sociales específicas de la cultura del país de acogida. En este sentido, es un aspecto a destacar que el centro y el responsable del Programa sean conscientes de que una labor formativa centrada exclusivamente en el aprendizaje lingüístico sería del todo insuficiente si dicho aprendizaje no fuera acompañado de una progresiva toma de conciencia, por parte del alumno inmigrante, del contexto de relaciones que configuran la cultura del país de acogida y que se concretan en un conjunto de normas de muy diversa naturaleza –ética, social, cognitiva, etc-. Con el fin de que el alumnado interiorice y aplique dichas normas, se le proporcionan herramientas tanto de carácter multimedia (concretada en el programa de recursos del Gobierno de Aragón –CAREI- , entre los que destaca el Aula Virtual de Español –AVE-) como escrito (suministradas por la editorial SGEL a través de sus diversos libros de lectura).

Por otra parte, también pudimos observar que en el centro Ítaca existe un plan de aplicación sistemática de medidas de refuerzo curricular para aquellos alumnos con dificultades en el aprendizaje que se concreta en una fenomenología muy diversa (deficiencias en el proceso de aprendizaje de las áreas instrumentales; ausencia de hábitos de trabajo; retraso en la maduración personal; baja autoestima y pobre integración en el grupo). A nuestro juicio y en función de lo escuchado de su responsable, podemos aseverar que la estrategia fundamental que dicho Programa implementa para subsanar lo anterior es la de una enseñanza personalizada. Según las declaraciones de la responsable, dicha estrategia sirve de incentivo a la motivación de aquellos alumnos que, por pertenecer originariamente a aulas relativamente numerosas, no se sienten escuchados ni acompañados por el profesor, y a los que la opinión general de la clase les intimida si aquéllos se les ocurre preguntar dudas. El desdoblamiento sistemático de las aulas numerosas en grupos más pequeños permite que los alumnos psicológica y emocionalmente vulnerables (en este sentido) se sientan acompañados en su proceso de enseñanza-aprendizaje, que pasa a adquirir los rasgos de un proceso tutorizado y personalizado. El PROA, por tanto, no está destinado tanto a alumnos objetivamente discapacitados (según criterios de inteligencia cognitiva), como a alumnos potencialmente capacitados que, por causas de diverso tipo (familiares, emocionales, ambientales, psico-sociales), han sufrido una disminución de la autoestima, disminución que repercute en una ralentización en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consideramos que una política planteada en estos últimos términos proyecta una imagen positiva acerca del alumno y define las condiciones de su reinserción al sistema educativo, incluso para un posible futuro acceso a niveles superiores (Bachillerato y Universidad).

A modo de conclusión, a través de las experiencias señaladas pudimos tener un conocimiento práctico de lo que se conoce como “comunidad educativa”, “socializaciones múltiples”, “aprendizaje significativo” y “transposición”. Estas expresiones dejaron de constituir categorizaciones abstractas para realizarse en

experiencia concreta durante el periodo de prácticas. Efectivamente, lo que podemos extraer de lo vivido durante dicho periodo es que la experiencia docente, lo tradicionalmente conocido como “dar clase”, está en realidad mediado por un conjunto de dispositivos gobernados por otro tipo de lógicas que sobrepasan con mucho a la relación directa, inmediata, establecida entre profesor y alumno, influyendo así en ella. El profesor, o el futuro profesor, ha de aprender a reapropiarse de dichas lógicas con el fin de organizar un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso. Dichas lógicas afectan al conjunto del cuerpo docente, a las distintas administraciones, organismos y departamentos; a la relación familia-escuela; a los puntos de tensión existentes entre el universo mental del alumnado adolescente, los códigos curriculares estipulados y los nuevos lenguajes de Internet, *mass media* e industrias culturales que condicionan y modifican la relación profesor-alumno. A través de las líneas escritas hemos procurado reflejar el éxito obtenido en la apropiación llevada a cabo por nuestra parte de todas esas lógicas: en el diálogo establecido con el Departamento y con los compañeros de las prácticas; en la interpretación de las fuentes canónicas de la Didáctica y las administrativas del Currículo; en la interacción obtenida con los alumnos y en el intento de comprensión de su universo mental. En función de todo ello, hemos de concluir que el balance reflejado ha sido por lo general positivo y enriquecedor, en lo que se refiere a la apropiación de la teoría llevada a cabo por nuestra parte y su articulación con la práctica.

2. Justificación de la selección de proyectos y unidades didácticas.

El presente apartado del trabajo es una justificación de los siguientes proyectos y trabajos seleccionados por nosotros: la unidad didáctica *Maquiavelo*; el Proyecto de Innovación *La imagen filmica de naturaleza no académica como medio de transposición del saber experto y de aprendizaje significativo en la asignatura de Educación ético-cívica*. Las razones por las cuales hemos elegido los proyectos hasta aquí mencionados se debe a la importancia didáctica de los mismos, importancia que, por otra parte, pudimos ver reflejada en el Practicum. Efectivamente, la aplicación de unos

Por aprendizaje significativo, tal y como en páginas anteriores expusimos, entendemos el proceso de reapropiación y reaprovechamiento que el alumnado de enseñanzas medias lleva a cabo de los contenidos teóricos de una determinada asignatura, en función del saber previo que él ya tiene. Las implicaciones epistemológicas y didácticas del proceso que hemos querido calificar de “reapropiación” radican en que un aprendizaje así entendido constituye a su vez un proceso de resignificación o de reasignación de sentido respecto de contenidos estipulados en el currículum, y que el profesor transmite en clase. En este sentido, los documentos elegidos por nosotros para el presente apartado y el siguiente constituyen elaboraciones programáticas que, a nuestro juicio, ofrecen vías y dispositivos para que dicho proceso de resignificación se lleve a cabo de modo exitoso. Dichas vías y dispositivos pueden ser calificadas, a su vez, de *mediaciones*. Los documentos seleccionados por nosotros ofrecen al alumno, en este sentido, mediaciones (esto es, metodologías, actividades y recursos) que puedan ser desplegadas en la enseñanza-aprendizaje a través de los cuales aquél pueda acceder por otras vías (por vías no estrictamente académicas), al conocimiento de contenidos curriculares (y por tanto de procedencia académica). Entendemos que el despliegue de dichas mediaciones habrá de llevarse a cabo atendiendo a la naturaleza específica del segmento del alumnado que, dependiendo del caso, está involucrado en la enseñanza-aprendizaje. El supuesto fuerte que, por tanto, articula la presente justificación es el de que diferentes metodologías de enseñanza (así como actividades y recursos) habrán de ser desplegadas en función de los diferentes niveles educativos que se ven involucrados en el aprendizaje, siendo necesarias aquellas metodologías que favorezcan el aprendizaje significativo y la trasposición especialmente en Secundaria, pues se trata de una etapa escolar en la que las competencias del alumnado están todavía formándose.

El nivel educativo al que hacemos aquí referencia es un 4º de ESO del centro I.E.S Ítaca. A este curso se le impartió durante el periodo del Prácticum del presente curso (2011-2012) los contenidos propios de la Unidad Didáctica *Maquiavelo* en relación a la materia de Educación Ético-cívica. A su vez, a través de la aplicación de dicha unidad también se implementó el programa contenido en el proyecto de innovación *La imagen filmica de naturaleza no académica como medio de transposición del saber experto y de aprendizaje significativo en la asignatura de Educación ético-cívica*.

A continuación, una vez justificada la selección de dichos documentos, pasemos a establecer las relaciones que efectivamente los articulan, tanto en sus presupuestos teóricos como en su dimensión programática orientada a la praxis.

3. Reflexión crítica sobre las relaciones existentes o posibles entre dichos proyectos

La unidad didáctica *Maquiavelo* se ubica en la etapa de Secundaria, y se encuadra en la asignatura de Educación ético-cívica de 4º de Eso; asignatura que, por otra parte, tiene un carácter obligatorio en la etapa escolar. Por otra parte, la unidad cuyo desarrollo ahora nos ocupa se encuadra en el Bloque 4. de la Programación Didáctica del I.E.S Ítaca titulado “Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales”. La presente unidad está pensada, a este respecto, para alumnos de entre quince y dieciséis años, por lo que el presente documento ha puesto especial cuidado en el empleo de recursos, actividades y metodologías motivadoras que potencien la transposición y el aprendizaje significativo. En este sentido, en el proyecto de innovación *La imagen filmica de naturaleza no académica como medio de transposición del saber experto y de aprendizaje significativo en la asignatura de Educación ético-cívica*, dicho despliegue metodológico se desarrolla de forma más prolija, exponiéndose en la unidad didáctica de forma más sintética. En la elección que se le llevó a cabo de los recursos, actividades y metodologías para elaboración tanto de la unidad como del proyecto de innovación, se atendió al segmento de edad al que dicho alumnado pertenece (15-16 años) y a su correspondiente estadio de desarrollo psicoafectivo y comprensivo. Por otra parte, se prescindió por completo del manual escolar con el fin de que la metodología expuesta fuese innovadora, tanto en la unidad como en el proyecto. La relación más apreciable existente entre el proyecto de investigación y la unidad didáctica elaborados por nosotros radica, por tanto, en que ambos documentos comparten recursos, metodologías de enseñanza, actividades y objetivos didácticos. Ahora bien, dicho esto, ¿de qué naturaleza son los recursos, metodologías, etc, que ambos documentos comparten? Expongamos a continuación el modo en que dichas relaciones son establecidas entre sí de modo efectivo a través de los mencionados documentos.

3.1. La imagen filmica de naturaleza no académica como recurso vertebrador de la enseñanza-aprendizaje.

Justo arriba señalamos la necesidad de que ambos documentos estuviesen orientados a facilitar la trasposición y el aprendizaje significativo; sin embargo, la cualidad específica que, a nuestro juicio, pone en relación tanto al proyecto de innovación y a la unidad es el de la vertebración de la enseñanza-aprendizaje en torno a las potencialidades didácticas del *recurso filmico de naturaleza no académica*. Efectivamente, el propósito de vertebrar una enseñanza-aprendizaje en torno a dicho recurso es el de es sopesar en qué medida la imagen filmica posee una función didáctica en relación a la enseñanza de la Filosofía; esto es, en qué medida la imagen filmica contribuye a *enseñar* filosofía o, dicho de otro modo, a que otros (los alumnos) *aprendan a filosofar*. Esta función didáctica, como venimos diciendo, la entendemos desde una doble dimensión: por un lado, desde una función transpositiva y desde otra orientada a facilitar en el alumno el aprendizaje significativo. Esto es, desde la función que la imagen filmica tiene de hacer accesible el saber experto a un público amplio, así como desde la función que dicha imagen tiene de servir de elemento a partir del cual el alumno puede reconocer en su entorno próximo elementos de aprendizaje académico. Dicha doble dimensión se hace por otra parte efectiva, a través de un conjunto de actividades. Por medio de ellas, el alumno habrá de saber ver en aquellas producciones audiovisuales dirigidas al entretenimiento de masas aquellos elementos que

habitualmente transcurren en ellas de forma inadvertida y que obedecen muchas veces a problemáticas éticas, estéticas y filosóficas en general, las cuáles pueden ser reconstruidas tomando como referencia la tradición de pensamiento de las que surgen. A este respecto hemos elegido tres películas que pueden cumplir con este objetivo para con el alumno. Las películas son, por el orden en que se incluyen en las actividades, las siguientes: *El caballero oscuro* (2008) de Christopher Nolan; *Algunos hombres buenos* (1992) de Rob Reiner; y *El hombre sin sombra* (2000) de Paul Verhoeven. El criterio elegido para la selección de dichas películas ha sido, en efecto, el que todas ellas fuesen producciones dirigidas a un tipo de entretenimiento que, por una parte, pudiese desconsiderar otras cuestiones más radicales en cuanto a problemática o reflexión, pero que por otra parte fuesen susceptibles de ser objetos de segundas y terceras lecturas capaces de sacar a la luz dichas cuestiones. Coll (2010) expone esta aparente contradicción del siguiente modo:

Cuando elegimos las películas más adecuadas para facilitar la comprensión de ciertas problemáticas o el aprendizaje de determinados conceptos, valoramos el atractivo que las imágenes pueden tener y, en consecuencia, optamos por aquellas películas que respondan a las preferencias del alumnado. Elegimos, pues, en función de unos argumentos considerados interesantes temáticamente, a pesar de que su significado responda a unos clichés perceptivos y reflexivos que anulan el supuesto interés de su argumento”.

Si bien consideramos que potenciar ambas funciones de la imagen filmica constituye el objeto de ambos documentos, entendemos que nuestro proyecto de innovación se detiene de forma más sucinta que la unidad didáctica en la justificación y argumentación de aquellos principios metodológicos que regulan y orientan las actividades diseñadas para el aula; actividades que, por otra parte, constan en la unidad didáctica. Por otra parte, nuestro proyecto de innovación, tanto en el diseño de objetivos como de conocimientos, remite exclusivamente a los aspectos procedimentales y actitudinales de los mismos, mientras la exposición de los aspectos conceptuales tanto de los objetivos como de los contenidos, se señala más concretamente en la unidad didáctica en la que el presente proyecto se encuadra.

3.2. Recursos que comparten ambos documentos: el recurso filmico de naturaleza no académica como medio facilitador del aprendizaje significativo y la transposición.

La Didáctica de la Filosofía (como el resto de didácticas) tiene por objeto establecer las mediaciones (la llamada por Matozzi “mediación didáctica”) por las cuales ejercer la referida reconfiguración, atendiendo a la peculiaridad del contexto escolar. En consecuencia, la Didáctica de la Filosofía desarrolla un discurso propio distinto al de la Filosofía como ciencia referente² (pues ésta, a diferencia de la primera, atiende a un contexto exclusivamente universitario). Existe a este respecto una obra muy destacada aunque minoritaria en España, acerca del diseño de programas de Didáctica de la Filosofía (Izuzquiza, 1982; Tejedor, 1984). Dichas obras parten del modelo expuesto por Matozzi en el pasaje señalado: hay un saber previo, llamado “texto experto”, que exige ser resignificado y reapropiado en el contexto menor o *débil* del aula, resultando de ello el “texto escolar” como producción emancipada de las restricciones académicas, *fuertes*, del texto experto. El paso de un registro académico fuerte a otro no académico

² Discurso propio que, por otra parte, no deja de depender del marco programático general de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

o débil es a fin de cuentas el objetivo de toda transposición. Las obras referidas, sin embargo, descuidan de algún modo la importancia que la imagen filmica puede llegar a tener en el ejercicio de la trasposición. Dicha importancia, que sustenta las orientaciones metodológicas de nuestra unidad didáctica y proyecto de innovación, radica en que, por medio de la imagen filmica, el alumno aprende conocimientos conceptuales a través del procedimiento de la analogía; un recurso que, por otra parte, resultará más accesible de utilizar e interpretar por parte de aquellos segmentos de edad que componen el alumnado de la ESO (15-16 años); segmentos, por otra parte, cuya competencia lectora y escrita se está todavía formando, por lo que su relación con el conocimiento se desarrolla todavía a través de registros fundamentalmente audiovisuales y estrategias analógicas. En este sentido, la imagen filmica contribuye a establecer analogías respecto de aquellos conceptos elaborados por el saber experto, en tanto que se reapropia de dicho saber por medio de un registro audiovisual y le superpone fines ajenos a una tarea puramente hermenéutica (éxito comercial, por ejemplo). Es tarea tanto del proyecto de innovación como de la unidad didáctica que hemos seleccionado potenciar la utilización de analogías como dispositivo de regulación del conocimiento conceptual en los alumnos, así como de reutilización del registro popular audiovisual, emancipándolo de sus fines más comerciales.

En lo que respecta al tratamiento que los documentos por nosotros seleccionados hacen del aprendizaje significativo entendemos que, si la tarea del profesor es la de dotar de recursos, objetos e instrumentos al alumno para que éste lleve a cabo dicho aprendizaje de forma autónoma (o semiautónoma), aquél puede intervenir de forma especialmente efectiva por medio de la dotación al alumno de recursos filmicos. ¿A qué se debe la importancia didáctica que, en estas líneas, otorgamos al recurso filmico no académico por encima de otros (el textual, por ejemplo)? A que el recurso filmico no académico es un recurso habitual de entretenimiento en el universo del adolescente. Dicho de otro modo, el recurso filmico no académico es como tal un objeto estético, pues apela a su consumidor a instaurar una relación con el conocimiento que se atiene a la forma del goce. Por goce entendemos no tanto la recepción pasiva de estímulos sensoriales, sino su reapropiación crítica y consciente por parte del sujeto, en un acto de resignificación de aquello que es objeto de goce. En resumidas cuentas: el principio metodológico del aprendizaje significativo tiene unas connotaciones estéticas ineludibles, en tanto que todo goce es una resignificación autónoma, la proyección efectiva de una forma sobre un objeto en bruto ¿Acaso el reto de todo profesor no es conseguir desplegar dispositivos en el aula que aseguren la consecución de un goce así entendido; esto es, un goce en que convivan, como en una tensión imposible, la realización de la potencia sensorial y la autonomía de pensamiento? En este sentido entendemos que la introducción del recurso filmico en un aprendizaje semejante obliga al alumno a reconsiderar el propio concepto de goce que aquél tiene asumido y que habitualmente ejercita: esto es, el de un bárbaro goce de masas cuya consecución aboca inevitablemente a la suspensión de todo pensamiento, de toda crítica o de todo juicio. Más aun: el alumno habrá de verse obligado a reconsiderar la relación que habitualmente establece con el objeto estético de forma cotidiana.

3.3. Objetivos y competencias que ambos documentos comparten.

De entre los objetivos de Secundaria estipulados en el Currículum Aragonés con la Orden del 09/05/07, los que mejor se encuadran tanto en el proyecto como en la unidad son los siguientes³:

-Apreciar la llamada “creación artística”, así como comprender el lenguaje en sus respectivas manifestaciones. Este objetivo, si bien se señala como el último de una larga lista de objetivos de etapa, lo ponemos aquí en primer lugar pues resulta fundamental en tanto en cuanto hace referencia a la función que juega el recurso filmico en el contexto de las fuentes didácticas. Esto es, a lo que aquí se hace referencia es al grado de interrelación que el lenguaje audiovisual mantiene con respecto al lenguaje textual o verbal, así como que dicho grado de interrelación repercuta en una educación integral en el alumno. Es decir, una educación a través de la cual se atiendan a aquellos elementos que, próximos a la circunstancia de éste último, pudieran repercutir en un aprendizaje significativo.

-Comprender y pensar con “corrección, propiedad, autonomía y creatividad [...] textos y mensajes complejos [...]”. La utilización del recurso filmico persigue potenciar dicho objetivo en el aula en la medida en que, por medio de una provisión semejante de recursos, se facilitan mediaciones didácticas al alumnado para la interpretación y comprensión de dichos mensajes complejos.

-Desarrollar “la capacidad para aprender a aprender”. Dicho objetivo de etapa se corresponde a su vez con una competencia específica de Secundaria y guarda una relación directa con la modalidad de aprendizaje significativo como principio metodológico. En consecuencia, un desarrollo más elaborado de ésta modalidad se realizará en la sección correspondiente.

En relación a los objetivos específicos, tanto la unidad didáctica como el proyecto de innovación seleccionados por nosotros, comparten los siguientes:

- a) Analizar e interpretar el recurso filmico de naturaleza no académica como si de una fuente de conocimiento más se tratara, al igual que los textos escritos de naturaleza académica.
- b) Cultivar una forma de goce estético que no estuviese reñida con la reflexión; esto es, reconocer los mensajes ideológicos que subyacen implícitos en aquellas producciones filmicas que a priori se elaboran como objeto de entretenimiento antes que de reflexión.
- c) Reconocer en las tramas de las producciones filmicas contemporáneas los presupuestos teóricos que articulan la tradición de pensamiento occidental.
- d) Apreciar en las fuentes escritas de pensamiento filosófico un importante recurso actual por parte de los *mass media* para elaborar mensajes ideológicos susceptibles de ser sometidos a reflexión.

³ Las citas que a continuación se reproducen pertenecen a la presente orden.

e) Desarrollar la interpretación y la reflexión mediante el aprovechamiento de analogías y el reconocimiento de metáforas.

f) Entender que, en el aprendizaje de aquellas materias que cuyos contenidos dependen de la Filosofía como ciencia referente, *todo*, incluso aquello que en la experiencia cotidiana, no académica, transcurre de modo inadvertido, es susceptible de ser analizado e interpretado mediante un registro reflexivo elaborado.

Entre las competencias básicas de ESO fijadas en la Orden del 9/05/07 del Currículo Aragonés que el alumnado puede adquirir en función de la aplicación en el aula tanto del proyecto de innovación como de la unidad didáctica seleccionada por nosotros, destacan tres: la competencia en comunicación lingüística, la relativa a aprender a aprender; y la competencia cultural y artística.

-Competencia en comunicación lingüística. El alumno habrá de saber cómo elaborar un discurso oral y escrito de naturaleza teórica a partir de la utilización de recursos tanto de naturaleza académica (tratados éticos o filosóficos en general) como no académica (películas). Por medio de la adquisición de dicha competencia, el alumno podrá interpretar conjuntamente fuentes de naturaleza muy diversa, así como tematizar aquellas ideas implícitas que subyacen en aquellos discursos que a priori no tienen una finalidad teórica (como pueda ser el cine orientado al entretenimiento).

-Competencia de aprender a aprender. El ejercicio de elaboración teórica al que hacemos referencia inmediatamente antes exige del alumno cierto grado de abstracción. Esto es, dicho ejercicio le plantea al alumno una labor de metacognición. Con metacognición hacemos referencia al “conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a todo lo relacionado con ellos” (NISBET J. y SHUCKSMITH J., 1987, p.54); esto es, al proceso por el individuo (el alumno) analiza y reelabora sus conocimientos previos en función de lo nuevo que ha de aprender; amplía y reelabora el universo conceptual en que aquél justifica y orienta su experiencia. Todos estos procesos, que se engloban en el fenómeno del aprendizaje significativo, ocurren con éxito en la medida en que al alumno se le facilitan mediaciones motivadoras (metodologías, actividades, recursos) capaces de fijar las condiciones para una aprendizaje de esta modalidad.

-Competencia cultural y artística. Mediante esta competencia el alumno habrá de elaborar un tipo de goce estético que no esté reñido con la reflexión. Esto es, habrá de saber reconocer qué elementos y recursos estéticos de aquellas producciones filmicas que contempla plantean elementos de reflexión teórica al espectador. De esta forma, el alumno se aproxima con otra perspectiva a la llamada cultura de masas (*low culture*) estableciendo conexiones con la llamada cultura académica (*high culture*). Esta última está estipulada en los contenidos conceptuales del currículum escolar, así como en los de la unidad didáctica *Maquiavelo*.

-Competencia social y ciudadana. Esta competencia resulta en este caso esencial que los alumnos la desplieguen, siendo además la asignatura para la que está orientada el presente Proyecto la de Educación ético-cívica.

3.4. Contenidos que comparten ambos documentos.

En cuanto a los contenidos que proyecto de innovación y unidad didáctica comparten, éstos son exclusivamente procedimentales y actitudinales, pues como venimos diciendo, ambos documentos están orientados a la implantación en la enseñanza-aprendizaje de un recurso innovador. En este sentido, los contenidos conceptuales constan exclusivamente en la unidad didáctica.

Contenidos procedimentales:

- a) Desarrollar un método de interpretación de metáforas audiovisuales con el fin de formular enunciados teóricos con sentido. Las metáforas a las que nos referimos se hayan en las películas que serán objeto de análisis en las actividades. Estas son *El caballero oscuro*, *Algunos hombres buenos* y *El hombre sin sombra*.
- b) Analizar las situaciones, diálogos y tramas de las producciones filmicas mostradas en la clase, como si estas fuesen analogías.
- c) Contrastar los enunciados elaborados a partir de dichos análisis e interpretación de analogías con las tesis de los autores de la tradición filosófica, en este caso, las relativas al pensamiento político de Maquiavelo.
- d) Relacionar dichas situaciones, diálogos y tramas con enunciados y tesis de la tradición filosófica y encontrar un sentido común.
- e) Valorar de forma argumentada el grado de adecuación que dicho sentido común tiene respecto del abordaje problemáticas ético-filosóficas actuales.

Contenidos actitudinales:

- a) Reconocer los mensajes ideológicos y filosóficos que subyacen implícitos en aquellas producciones filmicas que a priori se elaboran como objeto de entretenimiento antes que de reflexión. Las producciones a las que nos referimos son , en este caso, las películas *El caballero oscuro*, *Algunos hombres buenos* y *El hombre sin sombra*.
- b) Apreciar en las fuentes escritas de pensamiento filosófico un importante recurso actual por parte de los *mass media* para elaborar mensajes ideológicos susceptibles de ser sometidos a reflexión.
- c) Cultivar una forma de goce estético que no estuviese reñida con la reflexión.
- d) Concebir el recurso filmico no académico como una fuente de conocimiento más, con capacidad para manifestar problemáticas susceptibles de teorización tal que los textos de naturaleza académica. En este caso comparar las películas *El caballero oscuro*, *Algunos hombres buenos* y *El hombre sin sombra* con las tesis de la obra *El Príncipe* de Maquiavelo.
- e) Desarrollar una actitud tolerante y abierta respecto a la posibilidad de que el recurso filmico no académico pueda plantear elementos de reflexión que se complementen con aquellos otros presentes en obras académicas.

f) Desarrollar una actitud tolerante y de diálogo respecto de aquellas posturas contradictorias que puedan darse en la clase, acerca de la interpretación de un determinado hecho, trama filmica o tesis ético-filosófica.

g) Reconocer en las tramas de las producciones filmicas contemporáneas los presupuestos teóricos que articulan la tradición de pensamiento occidental; en este caso, que articulan el pensamiento político de Maquiavelo en algunas de ellas.

h) Entender que cualquier objeto o fuente, aunque sea de naturaleza no académica, puede ser objeto de análisis conceptual.

3.5. Evaluación que comparten ambos documentos.

a) El alumno será capaz de cultivar una forma de ocio que no estuviese reñida con la reflexión, esto es, reconocer los mensajes ideológicos que se transmiten en las producciones estéticas contemporáneas.

b) El alumno será capaz de reconocer en las imágenes estéticas contemporáneas los presupuestos teóricos que articulan la tradición de pensamiento occidental.

c) El alumno será capaz de apreciar en las fuentes escritas de pensamiento filosófico un importante recurso actual por parte de los *mass media* para elaborar mensajes ideológicos susceptibles de ser sometidos a reflexión.

d) El alumno será capaz de desarrollar la interpretación y la reflexión mediante el aprovechamiento de analogías y el reconocimiento de metáforas.

e) El alumno será capaz de entender que, en el aprendizaje filosófico, *todo*, incluso aquello que en la experiencia cotidiana pasa inadvertido, es susceptible de ser analizado e interpretado a partir de un registro reflexivo elaborado.

3.6 Actividades que comparten ambos documentos.

1ª Sesión

-Exposición temática del profesor a propósito de la vida y obra de Maquiavelo, en relación con el contexto florentino de los siglos XV-XVI. Puesto que los alumnos, en las sesiones en que se aplica la presente unidad, acaban de volver de un viaje de estudios en Italia, el profesor apelará deliberadamente a los recuerdos que los alumnos hubiesen tenido en su reciente experiencia de los monumentos artísticos florentinos, todos ellos de la época renacentista, la que Maquiavelo vivió. De esta forma, los alumnos obtendrán una imagen viva del autor a tratar, pues lo imaginarán en lugares y espacios que ellos mismos han visitado, lo cual repercutirá notablemente, o eso se pretende, en la motivación de los alumnos.

-Realización de un cuestionario de conocimientos previos a propósito de los conceptos de virtud, fortuna, política, moral, ética, Estado, a modo de evaluación inicial y con fines orientativos.

-Lectura en común de dos extractos *El Príncipe* para discutir en grupo si en los dos textos elegidos se ve reflejada la tesis “maquiaveliana” de que el fin justifica los medios.

2ª Sesión.

-Visualización de fragmentos de la película *El caballero oscuro* de Christopher Nolan. Antes de la visualización el profesor invitará a los alumnos a que infieran a través de qué personajes o declaraciones de la escena final de la película se reconocen la tesis de Maquiavelo reflejadas en los dos de *El Príncipe* textos discutidos en la clase anterior (esto es, de si el fin justifica los medios). El profesor jugará con el factor sorpresa para atraer la atención e incrementar la motivación de los alumnos, en tanto que la película que se visualiza trata de un personaje de la cultura popular: Batman. En este sentido, plantear una conexión entre Batman y Maquiavelo supone invitar a los alumnos a que se aproximen a los contenidos académicos de la Unidad de una forma no estrictamente académica; esto es a invitarles a que sepan reconocer en su propia circunstancia (conformada en base a los dispositivos de la cultura popular, películas, videojuegos, entorno multimedia, etc) elementos de reflexión que son susceptibles de elaboración teórica y discusión académica.

Para orientar a los alumnos en la relación entre la tesis de Maquiavelo acerca de si el fin justifica los medios y la escena final de la película, el profesor planteará a la clase las siguientes preguntas:

-¿Cuál es el dilema moral que se les plantea a Batman y a Gordon? ¿Por qué?

-¿Qué solución política propone Batman?

-¿Hay alguna relación entre la solución de Batman y la tesis política de Maquiavelo de que “el fin justifica los medios”?

-¿Estas de acuerdo con dicha solución política? ¿Cómo sería tu reacción si un político la aplicara en la vida real? ¿Crees que decisiones políticas como la de Batman se dan de hecho en un Estado democrático actual?

3ª Sesión.

-Explicación por parte del profesor acerca de las opciones éticas existentes en la obra *El Príncipe*, siendo dichas opciones la Moral, la Fortuna y la Virtud. El profesor utilizará las respuestas obtenidas del cuestionario repartido y recogido durante la sesión anterior para contrastar las preconcepciones manifestadas a propósito de los conceptos, corregirlas y aproximarlas a una definición canónica de las mismas. Se visualizarán otros fragmentos de la película donde dichas definiciones pueden verse reconocidas. Se invitará a los alumnos a que justifiquen la relación entre dichos conceptos y las

declaraciones o diálogos de la película donde aquéllos se ven reflejados. A los alumnos se les entregarán transcripciones de los diálogos de las escenas visualizadas.

-Lectura en común de diálogos de la película transcritos donde se ven reflejadas las nociones maquiavelianas antes mencionadas.

-El final de la sesión se concluirá con el planteamiento de la siguiente pregunta: ¿la política actual actúa en términos morales o en términos de virtud? (ateniéndonos a lo que los conceptos de moral y virtud significan, estrictamente, en Maquiavelo) La respuesta a dicha pregunta se hará a través de un diálogo con el profesor y entre los alumnos mismos.

4ª Sesión.

-Visualización de la escena final de la película *Algunos hombres buenos*. Se les entregará a los alumnos un texto con la transcripción de la declaración del coronel Jessup a propósito de la concepción maquiaveliana de la política.

Se invitará a que los alumnos vean y escuchen la declaración y lean el texto. También se les invitará a que releen en la sesión el fragmento de *El Príncipe* repartido ya en la primera sesión. A su vez, se les invitará a que respondan a las siguientes preguntas, con objeto de ponerlas en común en la misma sesión.

- ¿Por qué en el texto se define la ignorancia como un lujo?

-¿Por qué es maquiaveliana la oración “¿la muerte de Santiago, aunque trágica, salvó vidas?”

-¿Qué significa la expresión “la manta de la Libertad” y qué función puede tener en el texto?

-¿Qué diferencias hay entre el tratamiento que esta película da acerca de la concepción maquiaveliana de la política y la que se ve reflejada en *El caballero oscuro*?

-¿Qué alternativa a la concepción maquiaveliana de la política da la película *Algunos hombres buenos*? ¿Qué concepción dirías que es la “moralista” y cual la “virtuosa” (ateniéndonos a la distinción de Maquiavelo entre moral y virtud, vista y debatida en la sesión anterior)?

-¿Qué concepción política te parece más compatible con la democracia?

5ª Sesión.

-Lectura en común de un extracto de *El Príncipe* que repartirá el profesor, a propósito de la importancia que tiene para el príncipe mantener el miedo al castigo entre sus subordinados.

-El profesor lanzará la pregunta a la clase “si fuérais invisibles, ¿qué haríais?” para que la contesten por escrito en un minuto, y la lean de uno en uno. Esta pregunta tiene por objeto introducir a los alumnos la problemática que se manifiesta en el fragmento de la película que se visualizará a continuación.

-Visualización de un fragmento de la película *El hombre sin sombra*.

-Discusión acerca de las consecuencias políticas de perder el miedo al castigo, en función de lo que los alumnos han puesto por escrito en la actividad anterior y de lo que ocurre en la película. Esta discusión servirá para valorar la operatividad y legitimidad de la concepción política maquiaveliana en el ordenamiento democrático actual.

-A modo de Evaluación, el profesor elegirá cualquiera de las transcripciones de los diálogos de las películas visualizadas con el fin de que el alumnado lo analice y lo contraste con las tesis de Maquiavelo. El ejercicio será evaluado en función de los criterios de Evaluación expuestos tanto en la unidad como el proyecto de innovación.

3.7. Aplicación práctica de las actividades que comparten ambos documentos: memoria y balance.

A modo de valoración de lo escrito hasta aquí, se añade que la aplicación de ambos documentos a las clases del Practicum ha hecho posible que el valor de los mismos no se redujera meramente enunciar el valor didáctico de la imagen fílmica para las clases de Filosofía *en general*, sino que haya hecho posible *verificar* la validez de dicho enunciado en la situación concreta de un aula de 4º de ESO durante el Practicum II y III del presente curso académico 2011-2012. El aula a la que hacemos referencia pertenece al centro I.E.S Ítaca, siendo el presente proyecto de innovación una vía de aplicación de la unidad didáctica *Maquiavelo*, concebida para la impartición de la materia de Educación ético-cívica.

El proceso de verificación al que hacemos referencia se despliega por tanto a través de de un conjunto de actividades concebidas para el aula y articuladas en torno a la interpretación de patrones narrativos cinematográficos; a la extracción a partir de dichos patrones de enseñanzas y problemas morales o éticos susceptibles de discutirse en clase y de verse reflejados en los textos de la tradición filosófica; y a la contribución de un modo no exclusivamente transmisivo de contenidos a la formación del alumnado en los valores cívicos democráticos. Veamos a continuación de qué forma dicho proceso de verificación se tradujo a través del despliegue de las actividades ya señaladas páginas atrás:

Sesión 1.

La metodología aplicada en esta sesión fue fundamentalmente expositiva, si bien no se abandonaron del todo las técnicas orientadas al aprendizaje significativo (se apeló a la reciente experiencia de los alumnos en un viaje de estudios a Florencia, ciudad natal de Maquiavelo). Es preciso destacar de esta sesión que los alumnos se mostraron poco activos y poco participativos, pues el tema a tratar en clase, a saber, Maquiavelo en el

contexto histórico del Renacimiento, no parecía despertar el interés en ellos suficientemente. En todo momento parecían sentir que aquello de lo que se les hablaba remitiría a experiencias de la historia que nada tuviesen que ver con las propias vivencias de los adolescentes. Al finalizar la clase, con objeto explotar el factor sorpresa e incentivar en ellos la motivación, se les anunció que el pensamiento de Maquiavelo, lejos de articularse en épocas de la historia ajenas a nuestro presente, se refleja aun en producciones orientadas al entretenimiento cotidiano, a *su* entretenimiento cotidiano (esto es, al de los adolescentes). Así, se les anunció que en la siguiente sesión se les iban a proyectar fragmentos de la película *El Caballero Oscuro*, cinta filmica elaborada en torno al personaje de Batman.

Sesión 2.

Una vez que en la sesión anterior fue revelado el contenido de la sesión que ahora nos ocupa, los alumnos se mostraron atentos y participativos en todo momento. A los alumnos se les pasó una serie de preguntas a propósito de las escenas visualizadas. Estas preguntas⁴ fueron las siguientes:

-¿Cuál es el dilema moral que se les plantea a Batman y a Gordon? ¿Por qué?

-¿Qué solución política propone Batman?

-¿Hay alguna relación entre la solución de Batman y la tesis política de Maquiavelo de que “el fin justifica los medios”?

-¿Estas de acuerdo con dicha solución política? ¿Cómo sería tu reacción si un político la aplicara en la vida real? ¿Crees que decisiones políticas como la de Batman se dan de hecho en un Estado democrático actual?

Entendemos que la pregunta que de todas las señaladas requiere mayor grado de abstracción por parte de los alumnos es la última de todas. Efectivamente, esta pregunta, lejos de atenerse a meras descripciones acerca de la película, permite confrontar aquellas propuestas ideológicas del documento filmico con la realidad. Según las respuestas obtenidas en clase a propósito de dicha pregunta, los alumnos, en su gran mayoría, admitían que lo que en la película se presentaba como una acción moralmente correcta; en la vida real, por el contrario se manifestaría con toda seguridad como una acción inmoral. En consecuencia, los alumnos reconocieron la capacidad de la imagen filmica por manipular ideológicamente las representaciones que nos hacemos de aquellas circunstancias que, en la vida real, definen la moralidad o la inmoralidad de una acción. En la medida en que los alumnos fueron capaces de reconocer ese supuesto (supuesto que, por otra parte, se corresponde con el objetivo didáctico b) de proyecto y unidad)⁵ se consiguió el objetivo que pretendíamos con la implementación de dicha actividad.

Sesión 3.

⁴ Las preguntas constan a su vez en el apartado 3. del presente TFM; en la sección del dedicada a exponer las actividades que unidad didáctica y proyecto de innovación comparten.

⁵ El objetivo al que nos referimos es el siguiente: “Cultivar una forma de goce estético que no estuviese reñida con la reflexión; esto es, reconocer los mensajes ideológicos que subyacen implícitos en aquellas producciones filmicas que a priori se elaboran como objeto de entretenimiento antes que de reflexión”. Para ver la relación de objetivos didácticos entre proyecto y unidad, véase apartado 3. del presente TFM.

En esta sesión nos dedicamos a relacionar los conceptos maquiavelianos de Fortuna, Moral, y Virtud, con cada uno de los personajes de la película (Joker, Dent, Batman, respectivamente); el objeto de dicha puesta en relación era explotar el uso de la analogía como herramienta de interpretación y comprensión en los adolescentes⁶. Puesto que las analogías establecidas se correspondían con figuras icónicas presentes en un documento de naturaleza audiovisual y de relativa actualidad, los alumnos desempeñaron un satisfactorio aprendizaje significativo. El criterio fuerte por el cual nosotros fuimos capaces de reconocer un progreso en dicho aprendizaje fue el siguiente: una vez que explicamos los conceptos de Fortuna y Moral con sus correspondientes analogías, introducimos la siguiente pregunta, con objeto de que ésta fuera contestada a mano alzada:

“¿El personaje de Batman qué categoría representaría, la de Moral, la de Fortuna, o ninguna de las dos?”

Como condición para fijar dicha pregunta nos pusimos no introducir todavía el concepto de Virtud, sino explicarlo después. Si la mayoría de los alumnos contestaban a esta pregunta satisfactoriamente, ello implicaba que el progreso en el aprendizaje se había manifestado satisfactoriamente. Efectivamente, así fue: una mayoría relativa de alumnos, a mano alzada, contestó que el personaje de Batman debía ser interpretado desde categorías distintas a las de Fortuna o Moral. Ello pie, por tanto, para introducir el concepto maquiaveliano de Virtud de una forma ya expositiva.

Sesión 4.

En esta sesión se procedió al análisis de la transcripción de un texto extraído de la película *Algunos hombres buenos*, con objeto de tratar de qué forma el concepto maquiaveliano de Virtud aparecía reflejado en el mismo. El objetivo de la actividad era intensificar el trabajo con analogías, si bien desde un grado mayor de abstracción. Esto es, si en la anterior actividad, a partir de una metáfora o analogía concreta se había llegado a la definición teórica del concepto de virtud, en la presente actividad, de lo que se trataría es que el alumno fuera capaz de reconocer los rasgos esenciales de ese mismo concepto en analogías o ejemplos distintos al de la actividad anterior. En esta actividad, como en la anterior, se le facilitó al alumno una serie de preguntas, para que fueran contestadas por escrito por el alumno durante una serie de minutos para después ser puestas en común. La pregunta que, por medio de una respuesta correcta, podía decidir el adecuado grado de progreso del alumno en su aprendizaje significativo era la siguiente:

⁶ El objetivo al que nos referimos es el e), relativo a proyecto y unidad: “Desarrollar la interpretación y la reflexión mediante el aprovechamiento de analogías y el reconocimiento de metáforas”. Dicho objetivo se corresponde a su vez con el contenido procedimental b): “Analizar las situaciones, diálogos y tramas de las producciones filmicas mostradas en la clase, como si estas fuesen analogías.

“¿Qué diferencias hay entre el tratamiento que esta película da acerca de la concepción maquiaveliana de la política y la que se ve reflejada en *El caballero oscuro*?”

Si bien la calidad de la respuesta a esta pregunta fue desigual entre los alumnos, la experiencia más interesante de esta sesión se tradujo en que, de forma espontánea, se generó un debate a propósito de si las decisiones políticas debían estar sujetas o no a criterios morales. Dicho de otra forma, de si en determinadas circunstancias, la propia supervivencia de la sociedad exige que las normas morales queden en suspenso y abandonarse en lo que se refiere a la toma de decisiones políticas. Nos llamó la atención, a este respecto, que hubiese alumnos en el aula que defendiesen el asesinato político en cualquier circunstancia, defendiendo una radical separación entre Política y Moral. En nuestra mano como docentes concienciados de la importancia de los contenidos actitudinales estuvo intentar convencer de lo contrario a aquellos alumnos que pensaban de aquel modo. Nuestra estrategia para llevar a cabo dicha labor fue mostrarles que ellos mismos, en todo momento, aducían razones morales, pues apelaban al cumplimiento de *normas* no escritas de carácter presumiblemente justo y con capacidad sancionadora (pues no es sino eso lo que entendemos por Moral) hasta para defender la represalia política (“si yo te insultara ahora mismo, tú me pegarías, y me lo merecería”, me puso de ejemplo un alumno, con el fin de extrapolar esa situación a la relación que el Estado mantiene con aquellos que violan la Ley). En consecuencia, la defensa que dichos alumnos hacían de una distinción radical entre Moral y Política se manifestaba como falsa a la luz de los propios argumentos que manejaban. Lo positivo de esta sesión radicó en que, si bien se trabajaron estrategias orientadas a reforzar contenidos conceptuales y procedimentales, surgieron, como decimos, oportunidades que sirvieron para trabajar contenidos actitudinales de manera específica.

Sesión 5.

Para el despliegue de la actividad relacionada con la presente sesión, se utilizó la técnica de la lluvia de ideas. Mediante la pregunta realizada a los alumnos “si fuérais invisibles, ¿qué haríais?”, se reinició la metodología del aprendizaje significativo que había sido desplegada en las actividades 2, 3, y 4. En la sesión cuya narración nos ocupa ahora, se volvió a plantear una actividad que relacionase los elementos próximos de la experiencia del alumno con los contenidos conceptuales. A diferencia de las anteriores actividades, esta vez, el proceso de aprendizaje significativo, lejos de apoyarse exclusivamente en el análisis e interpretación de material audiovisual, se concretó en plantear hipótesis que el alumno pudiese formular en primera persona. Posteriormente, se proyectaron fragmentos de la película *El hombre sin sombra* en la cual al protagonista de la cinta se le planteaba un dilema moral similar al que se le planteó a los alumnos, y se leyó un texto de Maquiavelo que tenía relación con lo planteado. Finalmente, se llevó a cabo un debate acerca de las consecuencias políticas de lo que la película planteaba (un hombre corriente se convierte en malvado y, por tanto, en social o políticamente peligroso en cuanto se ve libre de restricciones morales). En este último debate, se volvieron a plantear el mismo tipo de cuestiones que habían surgido durante la sesión anterior, a propósito de cuál es la función que tiene la moral en la sociedad y de cómo articular una posible relación entre política y moral.

4. Conclusiones y propuestas de futuro.

En las líneas que siguen, a modo de propuestas de futuro, haremos una propuesta de mantenimiento del principio de la flexibilización de grupos en lo que se refiere al marco educativo general, así como una propuesta de articulación de la enseñanza de Filosofía en un currículum multicultural

Dijimos en el apartado 1.) que la función docente en el contexto de las socializaciones múltiples es la de *cooperar con las respectivas agencias socializadora,, articular el conjunto de lógicas sobre las cuales operan las mismas y reintegrar los respectivos microrrelatos en un saber escolar*. También dijimos que dicha función docente se ha había visto asegurada gracias a determinadas condiciones objetivas a cuya implantación han contribuido las sucesivas leyes educativas en la democracia española. Dichas condiciones objetivas eran:

- a) La adaptación y reformulación de los principios metodológicos de la enseñanza.
- b) El desempeño de funciones tutoriales mediante la participación de profesores en programas de formación creados al efecto y su designación como tutores.
- c) La atención a la diversidad mediante la flexibilización de grupos y la implantación de programas de refuerzo.

Pues bien, una vez señaladas de nuevo, ¿en qué medida el actual horizonte de recortes económicos puede afectar a una redefinición de las condiciones objetivas de la enseñanza-aprendizaje?, ¿en qué medida una revisión de dichas condiciones, largamente implantadas a través de las sucesivas leyes educativas durante la democracia, repercutiría de nuevo en una redefinición de la profesión docente?, ¿cómo podría coexistir una redefinición semejante con la existencia de socializaciones múltiples? En función de la reflexión sobre la articulación teórico-práctica del contexto de la actividad docente y la interpretación y descripción de los programas orientados a la misma implantados por nosotros en el Practicum, estamos ya en condiciones de diseñar las estrategias que, a nuestro juicio, podrían definir el modelo docente para las generaciones venideras, así como el impacto que la política de recortes tendrían en las mismas. En las líneas que siguen señalizaremos dicho despliegue, así como una reflexión crítica acerca de cada una de sus implicaciones.

Una muy importante medida en la cual repercutirían dichas restricciones económicas sería la de la ampliación del número de alumnos por aula. Ello resentiría, a nuestro juicio, el principio de la flexibilización de grupos, uno de los ejes vertebradores de cualquier Plan de Atención a la Diversidad, así como de cualquier programación curricular u orientada a la innovación didáctica. Desde este punto de vista, el llamado principio de la enseñanza personalizada también se resentiría, pues ante grupos más numerosos, el alumno, subjetivamente, siente que es anónimo; por otra parte, objetivamente, el potencial de conocimiento que pudiera albergar la narrativa que aquél elaborara, lejos de ser escuchada, tenida en cuenta y reintegrada en la enseñanza-aprendizaje, sería menoscabada en beneficio de la implantación unilateral de lo curricularmente estipulado. Desde este punto de vista, el principio metodológico del aprendizaje significativo carecería de las condiciones objetivas desde las cuales articularse. En el mismo sentido ocurre con el principio transpositivo, pues en la medida

en que los saberes producidos en el contexto del aula no son tenidos en cuenta; en la medida, esto es, en que se desatendiera el potencial discursivo de los alumnos al cual adaptar el texto experto, toda labor de trasposición del mismo carecería de sentido.

Dicho esto, no resulta descabellado pensar que las consecuencias pedagógicas de los recortes repercutirían de forma indirecta (mediante una reordenación de las condiciones materiales del aula) en un retorno a la clase magistral, en la imposición unilateral del saber experto desatendiendo toda estrategia transpositiva, en el refuerzo de la autoridad y del encuadramiento del alumno en una posición pasiva. En la desatención, en suma, del saber previo desde el cual el alumno elabora un discurso propio, susceptible de polemizar con el de las ciencias referentes y garantizador de un aprendizaje activo y significativo.

Una vez planteado este escenario hipotético, es preciso prolongar todavía más allá nuestra reflexión, pues el proceso de enseñanza-aprendizaje, como sabemos y venimos diciendo páginas atrás, no puede abstraerse de los procesos de socialización de largo alcance en los que está involucrado. Efectivamente, ¿a caso un panorama educativo semejante, consecuencia de las restricciones económicas y de la consiguiente reordenación de las condiciones materiales del aula, llevaría consigo la reformulación del lugar de la institución educativa en el proceso socializador? Según el modelo de las socializaciones múltiples que en el último medio siglo lleva operando, la escuela ha dejado de mantener un rol de privilegio respecto de otras agencias (familia y grupo iguales) en lo que se refiere a la monopolización educativa de la fase propia del periodo adolescente. La escuela ha venido adoptando a este respecto los rasgos de un sistema abierto, en permanente retroalimentación con el resto de agencias socializadoras. Sin embargo, ¿acaso la reordenación de las condiciones materiales del aula a las que hacíamos referencia podría hacer desaparecer los rasgos de sistema abierto de la escuela? ¿Qué tipo de relación mantendrían en un panorama semejante la familia y, muy especialmente, el grupo de iguales en referencia al alumno, con la institución escolar? Estas preguntas son ciertamente difíciles de responder, si bien en estas páginas podríamos hacer un breve esbozo de aquello que pudiera ocurrir ateniendo a las condiciones mencionadas. Dicho esbozo deberá atender muy especialmente a la puesta en relación entre el sujeto adolescente y la institución escolar.

Entendemos que la aparición del adolescente como nuevo sujeto social en el último medio siglo obedece a la convergencia de un conjunto de factores de muy diversa índole, convergencia que, por otra parte y sin temor a equivocarnos, obedece a una dinámica histórica de carácter irreversible (dinámica que, por otra parte, es la que ha traído consigo la desaparición de un escenario de socialización uniforme por otro de socializaciones múltiples). En este sentido, un acontecimiento semejante, relativo a la aparición de un nuevo sujeto social, supone la irrupción de microrrelatos de nuevo cuño en el panorama social y educativo; *microrrelatos que, por otra parte, la institución escolar debe necesariamente reintegrar en su discurso con el fin de readaptarse al estado de cosas y sobrevivir*. Las sucesivas leyes educativas en de la democracia en España, en este sentido, han diseñado dispositivos y estrategias pedagógicas y didácticas desde las cuales reintegrar dichos microrrelatos o saberes en la enseñanza-aprendizaje: he ahí las técnicas transpositivas, relativas al aprendizaje significativo, a la atención a la diversidad, etc. En este sentido, *consideramos que la restricción de las partidas económicas destinadas a la educación no debe repercutir en un abandono de las estrategias pedagógicas y didácticas mencionadas y elaboradas a través de las*

sucesivas leyes educativas, pues en ello está en juego la propia supervivencia de la institución escolar en un horizonte de socializaciones múltiples. En este sentido, entendemos que el principio de la flexibilización de grupos debe mantenerse, con el fin de que dichas estrategias sigan implantándose con éxito. Entendemos que la elaboración de unidades didácticas y de proyectos de innovación como el nuestro, comentados y puestos en relación entre sí páginas atrás, contribuyen especialmente a facilitar dicha labor de reintegración del microrrelato adolescente mediante la puesta en práctica de las estrategias mencionadas; estrategias que, en nuestro caso, se concretan apelando al discurso que los propios estudiantes elaboran en su vida cotidiana en relación con las formas de ocio audiovisual de las que participan.

Nuestra defensa realizada hasta aquí del mantenimiento de la flexibilización de los grupos constituye a este respecto una propuesta de futuro en relación con el marco educativo global. Adentrémonos ahora en lo referido a nuestra propuesta de enseñanza de Filosofía en un hipotético currículum multicultural. Para ello, introduciremos brevemente lo que en nuestra experiencia en el centro pudimos observar a propósito de algo que tuviese una relación, aunque fuera remota, con ello (programas de formación para el alumno inmigrante –v.g. Inmersión Lingüística); después estableceremos varias líneas de acción programática.

De entre las iniciativas que en el centro Ítaca (nuestro centro prácticas) están orientadas como complementos de formación para el alumnado inmigrante destaca el Programa de Inmersión Lingüística. El Programa de Inmersión no sustituye al currículum normal de la ESO, sino que se añade a él, quedando el primero intacto. En este sentido, alumnos inmigrantes se ven obligados a aprender contenidos de las ciencias sociales y humanas (Geografía e Historia, Ética, Lengua y Literatura) propios del horizonte cultural europeo, y enseñados habitualmente desde una perspectiva eurocéntrica. A estos alumnos se les introduce así de manera directa y algo brusca (esto es, sin adaptación curricular alguna) en el aprendizaje de contenidos de naturaleza sociohistórica y simbólica propios de un universo cultural distinto al suyo, a la vez que se les priva, durante las etapas de la secundaria, del conocimiento que podrían tener de la historia y las tradiciones culturales de sus propios lugares de origen. El impacto que esto puede tener en un alumno, por ejemplo, de China (ejemplo real en el Ítaca, por otra parte, donde hay alumnos chinos), nos parece digno de tener en cuenta, pues *la enseñanza de las ciencias sociales y humanas contemplada desde una perspectiva eurocéntrica necesariamente excluye del currículum el acervo cultural del que es portador el alumno inmigrante*. Consideramos que una exclusión semejante podría repercutir negativamente en el aprendizaje del alumno inmigrante, por lo que sería buena idea que los Departamentos encargados de la docencia de áreas relacionadas con la transmisión de contenidos socio-históricos y simbólicos (Historia, Filosofía, Lengua y Literatura) consideraran la posibilidad de adaptar curricularmente los contenidos de sus áreas en la ESO mediante la integración en el currículum de contenidos propios del contexto y acervo sociocultural del alumnado inmigrante, para así evitar posibles fenómenos de fracaso escolar. He aquí la idea de lo que nosotros entendemos por currículum multicultural. El propio responsable del Programa apela a una mayor colaboración de los Departamentos en este sentido.

Es preciso señalar, por otra parte, que en la asignatura de Filosofía de 1º BACH del centro se explican a autores ajenos al contexto cultural europeo, como Buda, por lo esta medida nos parece un muy destacable y elogiabile paso para que progresivamente se abandone la carga eurocéntrica del currículum en las asignaturas de ciencias sociales. En cualquier caso, iniciativas como esta obedecen a decisiones individuales del profesor y en ningún están subordinadas a una planificación y programación de más amplio ámbito, en cuya confección estuviesen implicados todos los organismos educativos y agencias socializadoras. Dicho esto, ¿qué tipo de estrategias deberían aplicarse a la enseñanza de la Filosofía (esto es, de todas materias que tuviesen relación con la Filosofía) para que se pudiese llevar a cabo con éxito la inclusión en el currículum de dicho acervo; una inclusión en la que, por otra parte, estuviese implicado todo el aparato educativo? A modo de líneas de acción programáticas, hemos pensado en las siguientes:

- Establecer un programa de colaboración entre el Programa de Inmersión Lingüística y el Departamento de Filosofía; programa que estuviese coordinado por la Comisión de Coordinación Pedagógica y cuya existencia constase oficialmente en los documentos pertinentes del centro (Plan de Atención a la Diversidad, Plan de Convivencia, Proyecto Educativo de Centro).

- Redactar una programación didáctica *ex novo* para Educación ético-cívica de 4 de Eso. Dicha programación habría de estar en posesión tanto del responsable del Programa de Inmersión Lingüística como el profesor de Filosofía encargado de impartir las materias mencionadas. La razón de dicha co-elaboración y co-detentación de la programación obedece a que, a nuestro juicio, las habilidades sociales que, so pretexto del aprendizaje del idioma y la cultura del país de acogida, se enseñan en dicho programa de inmersión se corresponden en mayor o menor medida con los contenidos procedimentales y actitudinales de la asignatura de Educación ético-cívica (contenidos relativos al conocimiento del entorno próximo y a la reflexión crítica sobre él). En este sentido, el responsable del programa de inmersión podría colaborar con el profesor de la materia específica en la elaboración de dichos contenidos. Los respectivos responsables tanto del programa de inmersión como de la asignatura de Educación ético-cívica habrían de articular conjuntamente por tanto un único cuerpo de contenidos relativo a una programación didáctica multicultural.

- Ampliar el corpus de contenidos conceptuales a aquellas problemáticas, autores y temas propios de las tradiciones culturales y de pensamiento relativas al país de origen del alumnado inmigrante e incluir dicha ampliación en la programación creada al efecto. De esta forma, el acervo o relato cultural del que es portador el alumno inmigrante adquiriría reconocimiento en la enseñanza-aprendizaje; por otra parte, el alumno no inmigrante tendría la oportunidad de entrar en contacto con otros relatos y concepciones de la realidad, y reaprovecharlos para su propio aprendizaje. Simultáneamente, la inclusión en el currículum del relato que, en base a sus propias tradiciones, es capaz de elaborar el alumno inmigrante facilitaría nuevos elementos de aprendizaje significativo para la programación curricular, además de que dicho alumno podría desempeñar un aprendizaje semejante en las mismas condiciones que sus compañeros no inmigrantes.

Entendemos, por otra parte, que la aplicación de un currículum multicultural semejante tendría sentido únicamente en centros con una alta tasa de alumnado inmigrante por aula; sin embargo, también entendemos que la implantación del currículum multicultural ha de ser una posibilidad que todo docente en periodo de formación debe

considerar en cuanto que éste pueda llegar a enfrentarse a escenarios posibles y futuros (aulas multiculturales) que exijan dicha implantación. Esta es, en suma, nuestra humilde propuesta en la contribución a una enseñanza-aprendizaje significativa, así como en el reforzamiento de una actividad docente en permanente cooperación con las múltiples agencias socializadoras, así como con los respectivos relatos y concepciones sobre la realidad que comparecen en el aula.

BIBLIOGRAFÍA.

COLL. M. *El saber de las imágenes: el uso de las audiovisuales en la enseñanza de la filosofía* en CIFUENTES, L.M, GUTIÉRREZ, J.M. (2010) *Filosofía. Investigación, innovación y buenas prácticas*, 71- 78.

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

Lahire B. (2006). *Infancia y adolescencia: de los tiempos de constricción sometidos a socializaciones múltiples* en *Revista de Antropología Social* 2007, 16 21-38.

Matozzi, I. (1997). *La transposición del texto historiográfico. Un problema crucial de la didáctica de la historia* en Universidad de Salamanca. VIII Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, 1-13.

Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Santillana.

Tejedor Campomanes, C. (1984) *Didáctica de la Filosofía. Perspectivas y materiales*. Ediciones S.M.