



Trabajo Fin de Máster

FILOSOFÍA POLÍTICA. UNIDAD DIDÁCTICA 1º BACHILLERATO.

Autor

Marcos Fernández Miguel

Directora

Gemma del Olmo Campillo

NOVIEMBRE 2024

ÍNDICE.

1. Introducción.....	3.
1.1 La Filosofía en la LOMLOE.....	4.
2 Justificación.....	6.
2.1 Justificación teórica.....	7.
2.2 Principios metodológicos.....	9.
3. Memoria práctica.....	11.
3.1 Marco legislativo.....	11.
3.2 Contexto del centro.....	12.
3.3 Contexto del aula.....	14.
3.4 Competencias clave.....	15.
3.5 Competencias específicas.....	17.
3.6 Saberes básicos.....	19.
3.7 Orientaciones metodológicas.....	20.
3.8 Contenido y temporalización de las sesiones.....	21.
3.9 Evaluación.....	25.
4. Reflexión crítica.....	27.
5. Conclusión.....	29.
6. Bibliografía.....	30.
Anexos.....	32.

1. Introducción.

Este trabajo opta por la modalidad A, y tiene como objetivo ofrecer una memoria integradora y crítica de los conocimientos adquiridos a lo largo del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, en la especialidad de Filosofía, correspondiente al curso académico 2023-2024. Después de finalizar todas las asignaturas y prácticas del máster, se nos solicita un trabajo final que funcione como cierre reflexivo. En mi caso, la asignatura impartida fue Introducción a la Filosofía de 1º de Bachillerato, dedicada a dos grupos diferentes.

Tras esta introducción, que tendrá un punto dedicado a la situación de la Filosofía en la nueva ley, se presentará una justificación teórica y unos principios metodológicos de la unidad didáctica llevada a cabo. Después en el punto 3 se expone una memoria práctica que comienza por un análisis del marco legislativo que regula las enseñanzas de la filosofía de 1º de Bachillerato en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón, comenzando con la propia LOMLOE dictada en el BOE, su concreción en Aragón y en el Instituto IES Ítaca. Siguiendo con un contexto del centro y de las aulas, las competencias generales, las específicas, los saberes básicos, las orientaciones didáctico-metodológicas y finalizando con la exposición del contenido y temporalización de las clases y su posterior evaluación. Durante 12 sesiones (6 por grupo), llevé a cabo una unidad didáctica centrada en la Filosofía política, con clases semi-magistrales, debates y actividades participativas. Para la evaluación, propuse dos opciones: un examen o un ensayo; ambas clases optaron por la redacción de un ensayo. En términos prácticos, invertí el enfoque tradicional del módulo “Política”, cambiando preguntas como “¿Cuáles son los fundamentos filosóficos del Estado?” por otras como “¿Hay política más allá o más acá del Estado?”, conectando estas cuestiones con la realidad de los alumnos como estudiantes. El trabajo concluirá con una reflexión crítica sobre la experiencia docente y el recorrido personal a lo largo del máster.

1.1 La Filosofía en la LOMLOE

La Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (conocida como LOMLOE)¹, introduce cambios importantes en el currículo educativo español, y la Filosofía parece que ha recuperado parte de la relevancia que había perdido bajo la ley anterior (LOMCE). Aunque hay voces críticas que piden cautela en estas consideraciones.

Una de las principales novedades de la LOMLOE es el fortalecimiento de asignaturas vinculadas al desarrollo del pensamiento crítico, entre ellas, Filosofía, que ha vuelto a ocupar un lugar central en la educación secundaria y el Bachillerato. En la LOMLOE se reconoce explícitamente la importancia de la Filosofía como una herramienta clave para la formación de ciudadanos críticos, autónomos y reflexivos. A diferencia de la LOMCE, que relegaba la asignatura a una posición secundaria en el cuarto curso de la ESO y la mantenía solo como troncal en 1º de Bachillerato, la LOMLOE reintroduce la Filosofía como materia obligatoria en 4º de la ESO y 1º de Bachillerato, al tiempo que asegura la continuidad con la Historia de la Filosofía en 2º de Bachillerato. Este cambio responde a la intención de garantizar que todos los estudiantes adquieran habilidades de análisis, argumentación y reflexión crítica desde etapas tempranas, reforzando así los valores de ciudadanía democrática, paz, igualdad y justicia social que se promueven en el conjunto del sistema educativo bajo el amparo de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)².

En 4º de la ESO, la Filosofía vuelve a ser una materia clave dentro de la oferta curricular. Tal como señala el preámbulo de la LOMLOE, "el currículo debe promover el desarrollo integral del alumnado, no solo a nivel cognitivo, sino también ético y emocional, preparando a las personas para afrontar con sentido crítico y creatividad los retos del siglo XXI"³. La Filosofía en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se convierte en una materia que no solo inicia a los estudiantes en el pensamiento reflexivo, sino que también les ofrece herramientas para cuestionar críticamente su entorno social, político y comunitario, en momentos históricos donde se requiere fomentar un espíritu responsable a todos los niveles.

1 Gobierno de España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

2 Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

3 Gobierno de España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Este carácter propedéutico que se le otorga a la Filosofía en 4º de ESO tiene una continuidad clara en 1º de Bachillerato. Aquí, la asignatura de Filosofía se concibe como una introducción general a los principales problemas filosóficos, proporcionando a los estudiantes una base sólida que será ampliada en 2º de Bachillerato con la asignatura Historia de la Filosofía. De esta forma, la LOMLOE refuerza la idea de que la Filosofía es esencial no solo para aquellos que elijan el itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales, sino para todos los estudiantes, independientemente de su orientación académica o profesional.

La LOMLOE destaca la importancia de la Filosofía como herramienta para el desarrollo de competencias fundamentales, como la competencia cívica y social, que son esenciales para una participación activa en la vida pública. Según el texto de la ley, “la formación del alumnado en valores éticos, democráticos y de respeto a los derechos humanos, así como su capacidad para participar de forma crítica y responsable en la sociedad, son aspectos imprescindibles del currículo”⁴. Según sus promulgadores, la Filosofía juega un papel crucial en la nueva ley, ya que fomenta el pensamiento autónomo y crítico, habilidades que resultan indispensables en el mundo contemporáneo.

La reincorporación de la Filosofía como asignatura troncal tanto en la ESO como en el Bachillerato refleja una voluntad de revalorizar el papel de esta disciplina en la formación educativa. Bajo la LOMCE⁵, la reducción de la presencia de la Filosofía en el currículo generó críticas por parte de la comunidad educativa, que señalaba la contradicción entre los objetivos de formar ciudadanos críticos y la eliminación de la asignatura que más directamente fomenta estas capacidades. La LOMLOE corrige esta omisión, subrayando que la educación no debe limitarse al desarrollo de competencias técnico-científicas, sino que debe también fomentar el pensamiento crítico y la reflexión ética. Parece que la LOMLOE supone un avance significativo en la promoción de la Filosofía como asignatura fundamental para la educación en España. Y pone de relieve la importancia de una educación integral que, más allá de los conocimientos instrumentales, fomente el pensamiento autónomo y la reflexión sobre los grandes desafíos éticos y sociales de nuestro tiempo.

Aun así existen voces críticas con la supuesta mejora de la Filosofía en el sistema educativo, la eliminación de la obligatoriedad de Filosofía en la ESO, así como la reducción de la asignatura alternativa de Ética, ha generado un fuerte debate en el ámbito educativo en España. A pesar de que

4 *Ibidem*

5 Gobierno de España. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>

la LOMLOE refuerza la presencia de Filosofía en Bachillerato, muchos críticos, incluyendo muchos profesores y la Red Española de Filosofía (REF)⁶, consideran que esta medida no compensa la ausencia de la materia en la etapa obligatoria. La nueva asignatura de Valores Éticos y Cívicos no cumple, según estos, con las funciones filosóficas y críticas que ofrecía la antigua Ética. Esto ha llevado a un sentimiento de que la Filosofía ha sido "arrinconada" en el currículo educativo, dejándola en una posición marginal.

El desacuerdo entre los socios de gobierno, particularmente entre el PSOE y Unidas Podemos, refleja la complejidad del tema y la falta de consenso sobre la importancia de la Filosofía en la educación. La comunidad filosófica reclama un ciclo completo que incluya 4º de ESO y los dos años de Bachillerato para garantizar una formación adecuada en pensamiento crítico y reflexivo, en lugar de los cambios actuales que, según ellos, no restituyen la importancia de la Filosofía en el sistema educativo.⁷

2. Justificación.

En la primera etapa del máster hemos trabajado asignaturas que nos daban una visión general de la psicología del desarrollo en la adolescencia, etapa en la que se encuentra el alumnado de 1º de Bachillerato, mostrándose esencial reconocer los cambios en las áreas cognitiva, personal, social, afectivo-sexual y moral de esta etapa complicada para cualquiera. La asignatura de Filosofía, obligatoria en este curso bajo la actual ley LOMLOE⁸, brinda a los estudiantes la oportunidad de explorar cuestiones fundamentales sobre la existencia, la acción y la comprensión del mundo. Esto contribuye significativamente a su madurez personal y social, abordando temas como el origen del conocimiento, la naturaleza del ser humano y los valores que guían nuestras decisiones; la verdad, el bien y la justicia.

Estas preguntas resuenan con las inquietudes típicas de la adolescencia, aunque su interpretación varía a lo largo de la historia y entre diferentes contextos culturales. Según la LOMLOE y la normativa autonómica de Aragón, la materia es fundamental para desarrollar competencias clave, tales como la comunicación, el pensamiento crítico y la responsabilidad cívica. Según esto, Filosofía en 1º de bachillerato, al mismo tiempo que sirve como puente entre las

6 <https://redfilosofia.es/blog/2021/10/15/comunicado-de-la-red-española-de-filosofía-en-respuesta-al-curriculo-de-la-lomloe/>

7 https://www.eldiario.es/sociedad/pasa-filosofía-nueva-ley-educacion-no-desaparece-recupera_1_8873823.html

8 Gobierno de España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

asignaturas relacionadas con el pensamiento crítico de la ESO (aunque en 4º haya pasado a ser optativa) y la asignatura de Historia de la filosofía de 2º, se presenta como una herramienta valiosa para la formación de la identidad personal y el fomento de un pensamiento reflexivo en una etapa como decimos difícil y tortuosa. La vida cotidiana de los jóvenes en esta etapa educativa está marcada por la búsqueda de respuestas a preguntas esenciales, y la Filosofía puede jugar un papel crucial en este proceso. Por lo tanto, es importante entender la enseñanza de la Filosofía no como un esfuerzo unilateral del profesorado, sino como un diálogo enriquecedor que involucra activamente a los estudiantes en su aprendizaje. Más aún si se trata como en este caso de la unidad didáctica referida a la política, tratándose de personas que alcanzan la mayoría de edad y por tanto la responsabilidad política en estos mismos momentos de su desarrollo.

2.1 Justificación teórica.

Antes de empezar las prácticas acordé con mi tutora el desarrollo de las clases que tenía que realizar de manera que impartiera las 6 mismas sesiones a dos de sus clases de 1.º de bachillerato. Mi tutora, me ofreció varias opciones y escogí la parte de “Política”. Habitualmente es un módulo que se suele dar después de la ética, y suele tener como título “Fundamentos filosóficos del Estado”. Mi idea desde un principio fue cuestionar la política reducida a las instituciones estatales, lo que causó varias reacciones negativas entre el alumnado, que ya de por sí es reacio a cuestiones políticas.

El diseño de esta propuesta se ha concebido siguiendo una línea histórica tradicional, aunque con un enfoque crítico, que busca desafiar las narrativas convencionales. El objetivo era proporcionar a los estudiantes una visión panorámica de la evolución del pensamiento político y sus implicaciones en la configuración de las sociedades actuales. La relevancia de los contenidos, objetivos y actividades propuestos radica en su capacidad para desarrollar en los alumnos una serie de capacidades fundamentales para su participación y crítica en la esfera pública, y que se ajustan al carácter competencial de la LOMLOE. Entre estas competencias se incluyen la capacidad de análisis, la argumentación fundamentada, el pensamiento crítico, la empatía hacia diferentes perspectivas y la habilidad para tomar decisiones informadas.

La organización de las actividades se ha estructurado de manera que fomente la participación de los estudiantes y promueva el diálogo y el debate. Se han seleccionado recursos variados como textos históricos, imágenes, cuadros, fotografías o mapas (Ver Anexos). La propuesta

de intervención didáctica que presento se centra en el tema de la política, aunque he intentado ser transversal y referirme a otros campos del pensamiento filosófico.

Para rechazar la idea de que la política se reduzca a las estructuras estatal-patriarcales y su despliegue histórico desde hace aproximadamente 6000 años, he centrado la mirada en la etimología de *polis* como ciudad y no como ciudad-estado, mostrando en las clases toda una serie de hallazgos arqueológicos de los últimos años. Estos yacimientos demuestran, contra la antropología y la filosofía canónicas, que las ciudades y su gestión “democrática” no comenzaron en Atenas, y que la historia de la humanidad no coincide con el relato de la caída en desgracia del *buen salvaje* roussoniano, o de la inevitabilidad de la jerarquía a medida que la complejidad social se tornaba mayor. Las comunidades humanas se unieron en ciudades mucho antes de lo que nos cuenta la historiografía clásica, y éstas no eran necesariamente jerárquicas y opresoras. Los yacimientos como el de Göbekli Tepe o el de Çatalhöyük están datados en fechas en las que, hasta ahora, considerábamos a nuestros semejantes incapaces de hacer otra cosa que sobrevivir a las inclemencias de la naturaleza, ya que todavía no estaban a salvo gracias a la cultura y el estado que trajo la civilización⁹. Sobre este punto ciego se ha construido el canon de la filosofía política.

Por tanto, esta perspectiva entiende y busca trasmitir al alumnado que los seres humanos han tenido la capacidad de imaginar nuevas formas de relación social, desde el inicio de los tiempos, y que esto es precisamente hacer política. La aparición del estado, la cristalización e institucionalización de prácticas y comportamientos jerárquicos, que si bien son consustanciales al mundo social, han sido combatidos y equilibrados por las comunidades humanas a lo largo de los siglos, han destruido la capacidad de los pueblos de hacerse pueblo, de hacer mundo el mundo o de practicar la política.

⁹ Graeber, D., & Wengrow, D. (2022). *El amanecer de todo: Una nueva historia de la humanidad*. Barcelona: Editorial Ariel.

2.2 Principios metodológicos.

Los principios metodológicos sientan las bases para una buena práctica docente, en este apartado se presentan los principios metodológicos generales que luego se concretan en las orientaciones metodológicas del apartado 3.7 referidos a la asignatura y al módulo concreto que llevamos a cabo en el IES Ítaca:

a) **El Diseño Universal para el Aprendizaje** (DUA) guía la creación de situaciones de aprendizaje al considerar de manera integral las diferencias individuales de los estudiantes. Este enfoque promueve competencias como el aprendizaje continuo y procesos pedagógicos flexibles que se ajustan a las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada estudiante.

b) **El aprendizaje significativo** se define como una forma de adquirir conocimiento centrada en la comprensión y en la estimulación de los procesos de pensamiento. Este enfoque aboga por una enseñanza basada en la comprensión, que cultiva un pensamiento eficaz, crítico y creativo. Se promueve la idea de enseñar a pensar, desarrollando habilidades mentales a lo largo de diversas disciplinas, lo que facilita la transferencia de un pensamiento eficiente a todos los aspectos de la vida y se alinea con un enfoque competencial del aprendizaje. Este tipo de enseñanza contribuye a la retención de conocimientos y mejora la capacidad continua de aprendizaje.

c) El logro de un buen **clima de aula** que permita al alumnado centrarse en el aprendizaje y le ayude en su proceso de educación emocional. Este clima depende especialmente de la claridad y consistencia de las normas y de la calidad de las relaciones personales. Debe tenerse muy presente que hay que ayudar al alumnado a desarrollar y fortalecer los principios y valores que fomentan la igualdad, la corresponsabilidad y favorecen la convivencia, desde la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos.

d) La promoción del **compromiso del alumnado con su aprendizaje**. Para ello se promoverá la motivación intrínseca, vinculada a la responsabilidad, autonomía y al deseo de aprender. Se promoverá, así mismo, la implicación del alumnado en todo el proceso educativo, tomando en consideración sus intereses y necesidades, fomentando su participación en la toma de decisiones y en la evaluación.

e) El **fomento de la creatividad** a través de tareas y actividades abiertas que supongan un reto para el alumnado en todas las materias o ámbitos. El alumnado debe comprender que el conocimiento está inacabado y que es posible explorar otras posibilidades, lo que supone perder miedo a la comisión de errores en la búsqueda y reflexionar sobre el valor de sus propuestas.

f) La preparación para la **resolución de problemas en contextos reales**. Requiere un entrenamiento, tanto en situaciones reales, simuladas o abstractas, en la búsqueda reflexiva y creativa de caminos y soluciones ante dificultades que no tienen una solución simple. Las habilidades relacionadas con la resolución de problemas tienen que ver con la planificación y el razonamiento, la adaptación a nuevas situaciones, la intuición, la capacidad de aprender de los errores y con el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico y creativo.

g) La **contribución a la autonomía** en los aprendizajes como elemento fundamental para el aprendizaje a lo largo de la vida. Requiere incluir en el currículo y en la práctica educativa aspectos como el autoconocimiento, las estrategias de aprendizaje y su autorregulación, el trabajo en equipo y la evaluación formativa.

h) La **aplicación de lo aprendido** a lo largo de la escolaridad en diferentes contextos reales o simulados, mostrando su funcionalidad y contribuyendo al desarrollo de las competencias clave.

i) La inclusión de **tecnologías digitales** como recurso didáctico, pero también como medio para que el alumnado explore sus posibilidades para aprender, comunicarse y realizar sus propias aportaciones y creaciones utilizando y conectando diversos lenguajes y sistemas de representación.

j) La **interrelación de los aprendizajes** tanto dentro de cada materia como de carácter interdisciplinar. Es importante que los alumnos y las alumnas comprendan la relación que existe entre los diferentes saberes de cada materia y las conexiones entre los saberes de diferentes materias o ámbitos. Este principio responde a la necesidad de vincular la escuela con la vida y supone, en muchos casos, un esfuerzo de coordinación entre el personal docente que interviene con un mismo grupo de alumnos o de alumnas.

k) La **coherencia entre los procedimientos** para el aprendizaje y para una evaluación objetiva. Esta coherencia potencia el desarrollo del alumnado y su satisfacción con su proceso educativo. Teniendo como referentes últimos los descriptores del grado de adquisición de las competencias claves en el Perfil de salida y la relación entre las competencias específicas y dicho Perfil de salida, los criterios de evaluación de cada materia o ámbito son el referente para realizar una evaluación continua y formativa que sea educadora y que favorezca la mejora de los aprendizajes y de los resultados.

l) La combinación de **diversos agrupamientos**, priorizando los heterogéneos sobre los homogéneos, valorando la tutoría entre iguales, el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo como medios para favorecer la atención de calidad a todo el alumnado y la educación en valores. Para que el reto de la heterogeneidad de los grupos sea un elemento de enriquecimiento es necesario apoyarse en métodos diseñados expresamente para ello, como los mencionados. Ello debe revertir

en una mejor valoración por parte del alumnado de la diversidad del aula y una mejor capacidad para relacionarse socialmente.

m) La **progresión adecuada de todos los elementos curriculares** en los diferentes cursos de la etapa. Esta atención debe abarcar tanto aspectos cognitivos como socioafectivos e implica un esfuerzo de coordinación del profesorado de las diferentes etapas en beneficio del alumnado.

n) La actuación del docente o de **la docente como ejemplo del que aprende el alumnado** en lo referente al saber y al saber ser y como impulsor del aprendizaje y la motivación del alumnado. El profesorado ejerce una importante influencia como modelo en el desarrollo del alumnado, en sus valores y comportamientos. El respeto a todo el alumnado, la resolución de conflictos de forma constructiva, las muestras de afecto, la curiosidad, el humor y todos los demás elementos del comportamiento docente causan cambios en el desarrollo cerebral del alumnado y en su forma de ser y de actuar.

ñ) La **relación con el entorno social y natural** resulta fundamental. Desde el aula, se debe favorecer la permeabilidad con el entorno del que procede el alumnado. La coordinación y colaboración con las familias es un aspecto fundamental, al que se pueden sumar otras iniciativas como el aprendizaje servicio o las comunidades de aprendizaje.

3. Memoria práctica.

En este punto se presenta la unidad didáctica llevada a cabo en el Prácticum II del máster de educación secundaria de la especialidad filosofía en el periodo comprendido entre los días 22 de marzo al 10 de mayo de 2024, durante el tercer trimestre de 2024, en el IES Ítaca del barrio de Santa Isabel en Zaragoza, en 1º de Bachillerato, en la asignatura Filosofía de 1º de bcahiller, bajo el siguiente marco legislativo y el contexto concreto del Centro y las aulas:

3.1 Marco legislativo.

El presente contenido didáctico queda ajustado a los contenidos mínimos establecidos en:

- la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- El Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Dentro del marco legislativo de la comunidad autónoma de Aragón encontramos la ordenación curricular de la etapa en:

- El Decreto 164/2022, de 16 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- La Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- La Orden ECD/913/2023, de 11 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón, y respecto a las normas que regulan la atención a la diversidad consideraremos la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

3.2 Contexto del centro.

El IES Ítaca es un instituto que se ha forjado a lo largo de 3 décadas. Este instituto toma su génesis en la Universidad Laboral de Zaragoza fundada en 1967 en los extensos terrenos de Malpica junto a la N-II. Esta institución, inicialmente femenina, marcó el inicio de una trayectoria que con el devenir del tiempo ha evolucionado hasta convertirse en el IES Ítaca que conocemos hoy. Durante la etapa de la Universidad Laboral/CEI, el centro educativo experimentó un crecimiento extraordinario, llegando a acoger a 2500 alumnos y alumnas en un espacio que abarcaba aproximadamente 3 km². Sin embargo, en 1992, la detección de aluminosis desencadenó una transformación significativa en la historia del centro, llevando al cierre del complejo de Malpica y dando origen a la construcción del moderno complejo en Santa Isabel, cuyas instalaciones se inauguraron en 1998, un año después de que yo naciera.

Este proceso de transición no estuvo exento de desafíos y controversias. La licitación para la construcción de las nuevas instalaciones tuvo lugar en 1995, generando protestas vecinales debido a la falta de accesos adecuados y las notables diferencias entre la nueva

edificación y la arquitectura emblemática de Malpica. A pesar de estos obstáculos, el IES Ítaca emergió como un centro educativo plenamente constituido durante el curso 1997/98. En el presente, el IES Ítaca se destaca como uno de los dos Institutos de Educación Secundaria en el barrio de Santa Isabel, compartiendo esta distinción con el IES Río Gállego. Su influencia, sin embargo, trasciende las fronteras del barrio, atrayendo a estudiantes no solo de Santa Isabel, sino también de áreas circundantes, incluyendo la urbanización de Cobasa, los barrios rurales de Montaña, Peñaflor, Movera, y los pueblos de Villamayor, donde yo me he criado, Pastriz, Leciñena y Perdiguera. La oferta educativa del IES Ítaca es tan diversa como la comunidad que atiende. Desde Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachiller, hasta Ciclos Formativos de Grado Básico, Grado Medio y Grado Superior, así como Enseñanzas Deportivas de Grado Medio y Grado Superior, el IES Ítaca se posiciona pues como un epicentro formativo que abarca casi todas las etapas del desarrollo académico del sistema educativo del Reino de España.

El IES Ítaca pretende ofrecer una experiencia educativa de carácter integral. Su biblioteca, enriquecida con fondos provenientes de la biblioteca de la Universidad Laboral, alberga miles de ejemplares, permitiendo a los estudiantes explorar un vasto universo de conocimiento escrito. Adicionalmente, el IES Ítaca se propone un compromiso con la diversidad y la inclusión: desde un itinerario bilingüe en inglés, en mi opinión personal problemático, hasta programas de atención a la diversidad, el centro busca adoptar un enfoque holístico para el desarrollo de cada estudiante. Sin embargo, el compromiso del IES Ítaca va más allá de la estructura académica convencional; proyectos como el Grupo de Ecología y el Huerto Escolar, su participación en el programa Erasmus, organización de viajes escolares, y una serie de programas institucionales de carácter formativo y sociocultural.

Respecto al barrio, Santa Isabel es un barrio obrero de Zaragoza que se encuentra en constante proyección urbanística al situarse en su extremo sudoriental. Con su ubicación estratégica a solo 4 km del centro de la ciudad y su acceso directo al cuarto cinturón de Zaragoza (Z-40) y la autopista A-2 (N II), es un punto neurálgico de conexión en la urbe. El crecimiento urbanístico y demográfico de los últimos años ha transformado notablemente su configuración, especialmente en la parte norte, donde se ha observado un ensanche significativo. Este crecimiento se vio potenciado por la desastrosa celebración de la Expo Zaragoza 2008, que impulsó una importante reconfiguración del barrio y la ciudad. Cuenta con una amplia gama de servicios que satisfacen las necesidades básicas de sus residentes. Desde el Centro de Salud en la calle Alameda hasta la Biblioteca Pública Inocencio Ruiz Lasala y el Centro Cívico en la calle del Baile, la comunidad tiene acceso a atención médica, cultura y recreación.

Además, el barrio alberga varios centros de atención especializada, como la Residencia para Mayores Santa Isabel y el Centro Residencial Torre del Ángel, lo que garantiza el cuidado a sus habitantes. En el ámbito deportivo, el Pabellón Deportivo Municipal Fernando Escartín y el Centro Deportivo Municipal Santa Isabel ofrecen instalaciones modernas para la práctica de diversas disciplinas. Santa Isabel también se destaca por sus polígonos industriales, como el polígono de Malpica, que alberga una variedad de empresas, desde Nurel hasta Talleres Alquezar, generando empleo y desarrollismo económico en la zona. En términos de transporte, el barrio está bien comunicado con dos líneas regulares de transporte urbano (líneas 32 y 60), así como con varias líneas del área metropolitana de Zaragoza (CTAZ), lo que facilita el desplazamiento dentro y fuera del barrio.

3.3 Contexto del aula.

Esta propuesta de unidad didáctica ha sido llevada a cabo junto a dos grupos de 1º de bachiller. Uno era de la rama de ciencias y la otra de humanidades. Ambos grupos tenían una composición variada y presentaban grandes diferencias que marcaron el camino a la hora de realizar las clases. La diversidad fue un elemento a tener en cuenta desde el principio. No supuso un obstáculo sino una oportunidad para observar resultados diferentes cuando realizábamos las actividades. Si bien no hubo que realizar adaptaciones significativas, en varios momentos tuve que modificar la orientación de la clase para que todo el mundo se viera interpelado.

En términos de composición la clase de ciencias presentaba una proporción de género bastante descompensada, encontrando solo dos chicos en una clase de 30 personas. En la clase de humanidades la proporción era más equilibrada aunque había un clima de más burlas y desatención. Mientras que en el grupo de ciencias la asistencia era prácticamente total y a todas las clases (a no ser que tuvieran algún examen en horas posteriores), en la clase de Humanidades había mucho abstencionismo y la mayoría de las clases se realizaron con 10 alumnos o menos, no siendo siempre los mismos, lo que dificultó la tarea de llevar a cabo los objetivos y establecer un sentido coherente a las clases.

Ambos grupos presentaban una composición heterogénea en cuanto a raza y clase. La mayoría de los alumnos venían de pueblos circundantes y no de barrios urbanos, lo que también condicionaba las formas y el estar en el aula. En ambas clases hay alumnas racializadas y con orientaciones diversas en cuanto a sexualidad o identidad de género. Esta multiplicidad de miradas supuso alguna dificultad para dar ejemplos o explicaciones que interpelaran a todos por igual, pero

en general era una condición propicia para la discusión y la amplitud de miradas, así como también enriquecedora para los alumnos más normativos.

En línea con una perspectiva cognitiva y las enseñanzas de la asignatura de Psicología del desarrollo, los alumnos adolescentes en esta etapa, y según Piaget¹⁰, están comenzando a entrar en la etapa del pensamiento formal, lo que les da la capacidad de abstraer conceptos y reflexionar sin la continua necesidad de ejemplos y dirección del docente. Esta característica les hacía propensos al debate y a la reflexión enfrentada. Discusiones en torno a los temas tratados en clase algunos días pudieron ser fecundas otros días tuvieron que ser cortadas para que no se fuera de manos.

En ambos grupos se encontró un buen nivel de lectura y redacción, aunque preferían las exposiciones orales y el diálogo, sobre todo el grupo de ciencias. Si bien es cierto que muchos de los alumnos tenían ciertas dificultades para leer fluidamente alguno de los textos, podemos decir que lingüísticamente eran bastante capaces de afrontar las dificultades de expresión.

El espacio del aula era el tradicional; una habitación con 4 ventanas con su respectiva manivela que había continuamente que ir a buscar a conserjería, sillas incómodas menos la del docente, colocadas en pupitres de aglomerado con una gruesa capa de chicle pegada en su lado interior, las treinta mirando a la pared donde se encuentra la pizarra tradicional junto a la pizarra digital y la pantalla para el proyector. Paredes blancas con una franja verde claro y varias hojas con los horarios y calendarios con los exámenes y entregas importantes, una percha anclada a la pared y una papelera. Sin estanterías, zonas cómodas ni nada parecido a algo que intente mostrar aquel lugar más agradable. Todo exactamente igual a como estaba hace 10 años.

En cuanto a los materiales e instrumentos es reseñable el uso generalizado de los dispositivos móviles por parte de todos los alumnos. Junto a los instrumentos descritos anteriormente, encontramos las míticas tizas y su borrador, y el ordenador del docente.

3.4 Competencias clave.

Las competencias clave del currículo de Aragón son comunes a todas las asignaturas y niveles educativos, pero su enfoque y desarrollo pueden variar según el contexto de cada materia. Estas han sustituido, junto a los saberes básicos, a los “objetivos” que planteaba la LOMCE. Cada asignatura tiene la flexibilidad de adaptar y concretar estas competencias a sus objetivos específicos y contenidos (ahora competencias específicas y saberes básicos), permitiendo así una formación

10 Piaget, J. (1977). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Siglo XXI.

integral que responda a las particularidades de cada área del conocimiento. Esto asegura que, aunque las competencias sean las mismas, se aborden de manera que sean relevantes y significativas para los estudiantes en cada etapa de su educación. La LOMCE tenía un enfoque más orientado a la competitividad y rendimiento académico, mientras que La LOMLOE busca un enfoque más competencial, contextual e inclusivo, siendo el currículo más flexible.

Según la LOMLOE, las competencias clave que se recogen en el Perfil de salida son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea. La adquisición y el desarrollo de las competencias clave y de sus descriptores operativos tienen como fin último dotar a los alumnos de aquellas herramientas imprescindibles para el desarrollo de un proyecto de vida personal, social y profesional satisfactorio. Las competencias que se trataron durante las clases fueron:

- **Competencia en comunicación lingüística (CCL):** El desarrollo de esta competencia implica interactuar de manera oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada. Además, también implica comprender y valorar mensajes expresados por diversos medios.
- **Competencia digital (CD):** Esta competencia implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje.
- **Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA):** Esta competencia es una de las más amplias. Implica el desarrollo de un autoconocimiento y autogestión que fomente el crecimiento personal y el proceso de aprendizaje durante toda la vida. También se conecta con el desarrollo de una personalidad empática que cuide de uno mismo y de los demás. En esta asignatura la competencia se desarrolla a través de la expresión e identificación de emociones, la capacidad de enfrentarse a retos, la creación de unos modelos de vida personales y sociales saludables, aprender de los demás, etc.
- **Competencia ciudadana (CC):** Esta competencia contribuye a que los alumnos puedan ejercer una ciudadanía responsable, sostenible y mundial, conociendo y comprendiendo las estructuras que nos envuelven, los principios democráticos y los acontecimientos que ocurren a lo largo del mundo. También incluye la comprensión de la identidad individual y social en vinculación con las sociedades en las que nos instauramos, el desarrollo de la sensibilidad hacia los problemas éticos contemporáneos, la comprensión del dúo local-global, etc.

- **Competencia en conciencia y expresión cultural (CCEC):** En esta competencia se fomenta la comprensión de las ideas, emociones, opiniones y sentimientos que se expresan a través de diferentes obras y elementos culturales y artísticos.

Dado que el tema elegido fue la filosofía política, y sin abandonar el resto, las competencias clave que más trabajamos fueron las dos últimas, las cuales tienen un carácter afín con el estudio y aprendizaje de los procesos políticos, la toma de decisiones colectivas y la responsabilidad cívica.

3.5 Competencias específicas.

Las competencias específicas corresponden a cada una de las materias, en este caso Filosofía de 1º de bachiller. Se trata de competencias que concretan las generalidades de las competencias expuestas anteriormente que comparte todo el currículo y están pensadas para servir de base aptitudinal para el desarrollo de los saberes básicos que expondré en el siguiente punto. Las competencias específicas trabajadas en esta materia son las siguientes (las competencias CE.FI.4, CE.FI.6, CE.FI.8 son las que considero más trabajadas):

CE.FI.1 Identificar problemas y formular preguntas acerca del fundamento, valor y sentido de la realidad y la existencia humana, a partir del análisis e interpretación de textos y otras formas de expresión filosófica y cultural, para reconocer la radicalidad y trascendencia de tales cuestiones, así como la necesidad de afrontarlas para desarrollar una vida reflexiva y consciente de sí.

CE.FI.2. Buscar, gestionar, interpretar, producir y transmitir correctamente información relativa a cuestiones filosóficas, a partir del empleo contrastado y seguro de fuentes, el uso y análisis riguroso de las mismas, y el empleo de procedimientos elementales de investigación y comunicación, para desarrollar una actitud indagadora, autónoma, rigurosa y creativa en el ámbito de la reflexión filosófica.

CE.FI.3. Usar y valorar adecuadamente argumentos y estructuras argumentales, a partir de su análisis tanto formal como informal, para producir y apreciar distintos tipos de discurso de forma rigurosa, y evitar modos dogmáticos, falaces y sesgados de sostener opiniones e hipótesis.

CE.FI.4. Practicar el ejercicio del diálogo filosófico de manera rigurosa, crítica, tolerante y empática, interiorizando las pautas éticas y formales que este requiere, mediante la participación en actividades grupales y a través del planteamiento dialógico de las cuestiones filosóficas, para promover el contraste e intercambio de ideas y el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática.

CE.FI.5. Reconocer el carácter plural de las concepciones, ideas y argumentos en torno a cada uno de los problemas fundamentales de la filosofía, mediante el análisis crítico y dialéctico de diversas tesis relevantes con respecto a los mismos, para generar una concepción compleja y no dogmática de dichas cuestiones e ideas y una actitud abierta, tolerante, y comprometida con la resolución racional y pacífica de los conflictos.

CE.FI.6 Comprender las principales ideas y teorías filosóficas de los más importantes pensadores y pensadoras, mediante el examen crítico y dialéctico de dichas ideas y teorías y de los problemas fundamentales a los que responden, para generar un concepción rigurosa y personal de lo que significa la filosofía, de su riqueza e influencia cultural e histórica y de su aportación al patrimonio común.

CE.FI.7. Adquirir una perspectiva global, sistémica y transdisciplinar en el planteamiento de cuestiones fundamentales y de actualidad, analizando y categorizando sus múltiples aspectos, distinguiendo lo más substancial de lo accesorio, e integrando información e ideas de distintos ámbitos disciplinares, desde la perspectiva fundamental de la filosofía, para poder tratar cuestiones complejas de modo crítico, creativo y transformador.

CE.FI.8. Analizar problemas éticos y políticos fundamentales y de actualidad, mediante la exposición crítica y dialéctica de distintas posiciones filosóficamente pertinentes en la interpretación y resolución de estos, para desarrollar el juicio propio y la autonomía moral.

CE.FI.9. Desarrollar la sensibilidad y la comprensión crítica del arte y otras manifestaciones con valor estético mediante el ejercicio del pensamiento filosófico acerca de la belleza y la creación artística, para contribuir a la educación de los sentimientos estéticos y al desarrollo de una actitud reflexiva con respecto al lenguaje y sentido de las imágenes.

3.6 Saberes básicos.

Los saberes básicos “constituyen una amplísima propuesta de conocimientos, destrezas y actitudes con los que el alumnado podrá profundizar en los fundamentos de la reflexión filosófica.”¹¹ Estos saberes son orientativos y deber servir como pautas, dejando al docente la capacidad de determinar qué elementos son prioritarios y en qué aspectos se debe profundizar más.

En esta asignatura los encontramos divididos en tres:

A. La filosofía y el ser humano.

Este saber básico enfatiza en la necesidad de lograr una comprensión de los métodos y ramas de la filosofía antes de adentrarse en el estudio de sus diferentes etapas históricas. Se destaca la propia relación con el ambiente y la conformación de una identidad filosófica que parte desde la propia situación de cada uno pero que alcance un encuentro con los otros y con el entorno que sea fecundo. Si bien este punto podríamos vincularlo más con la ética, también podemos trabajarla desde la filosofía política; el tema de la identidad, la cultura o el origen, se trabajaron como substanciales a los procesos de toma de conciencia y movimiento políticos.

B. Conocimiento y realidad.

Este saber básico estaría directamente relacionado con la epistemología y la filosofía de la ciencia. Los fundamentos y validez del conocimiento son puestos en duda a través de la crítica y el estudio de conceptos como “verdad” o la dimensión social del conocimiento, y como estos pueden estar directamente relacionados con la política. El currículo también vincula este saber básico con la pregunta por la “realidad” en un contexto donde los alumnos invierten la mayor parte de su vida en la “realidad virtual”; redes sociales o inteligencias artificiales.

¹¹ Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. (s.f.). *Filosofía 1º Bachillerato.* <https://educa.aragon.es/documents/20126/521996/124+FILOSOFIA+1.pdf/83da9753-dc3f-0d7f-0ad0-49bd9cf1e070?t=1578923224352> p, 9.

C. Acción y creación.

En este tercer punto encontramos el saber básico más directamente ligado a la filosofía política y a la praxis, siendo los dos primeros de carácter más “teórico”. A través del estudio de “conceptos y teorías políticas que se presentan podemos ver la impronta de los derechos humanos, en la investigación sobre su origen a través de las teorías contractualistas, pero también de su legitimación y relación con principios tan importantes como la justicia, la igualdad o la libertad, así como la idea de la utopía como horizonte en el que los derechos humanos pueden jugar un papel fundamental.”¹²

3.7 Orientaciones metodológicas.

Según el currículo “la aplicación de los criterios de evaluación y la adquisición de los saberes básicos convergen en **situaciones de aprendizaje**. Estas han de ser significativas para nuestro alumnado, variadas, con carácter práctico y vinculadas a las competencias y saberes que posee para poder construir su conocimiento”¹³ Las orientaciones metodológicas han seguido las recomendaciones del currículo de 1º de Filosofía para crear estas situaciones de aprendizaje y caen bajo los principios metodológicos expuestos en el punto 2, que son las siguientes:

- **Aprendizaje significativo y práctico:** Las situaciones de aprendizaje deben ser relevantes para el alumnado, variadas, con un enfoque práctico y vinculadas a sus conocimientos previos, para fomentar la construcción de nuevo conocimiento.
- **Estímulo de la curiosidad y la actitud crítica:** Se deben generar situaciones que promuevan el asombro y la curiosidad del alumnado, llevándolo a salir de su zona de confort. Además, es importante fomentar una actitud crítica hacia lo que se considera establecido.
- **Construcción participativa del conocimiento:** El alumnado debe asumir un rol activo en su proceso de aprendizaje, participando en las propuestas del profesorado y del grupo. Las actividades deben incentivar la colaboración y la toma de responsabilidad.

12 Íbidem pág, 10.

13 Íbidem pág, 14.

- **Aprendizaje dialógico:** El diálogo filosófico debe ser una herramienta central en el proceso de aprendizaje, fomentando la argumentación, la escucha respetuosa y la valoración de la diversidad de opiniones.
- **Reflexión sobre el propio aprendizaje:** El alumnado debe ser consciente de su progreso, desarrollando la capacidad reflexiva para evaluar el desarrollo de sus competencias, los saberes adquiridos y los objetivos logrados.
- **Enfoque interdisciplinar y transdisciplinar:** Las situaciones de aprendizaje deben integrar conocimientos de diferentes disciplinas, preparando al alumnado para abordar problemas complejos de forma globalizada.
- **Evaluación continua y formativa:** La evaluación debe ser global, continua y basada en el desarrollo de competencias específicas, utilizando estrategias de autoevaluación, evaluación entre iguales y una variedad de herramientas cualitativas.
- **Diversidad en las herramientas de evaluación:** Se deben emplear diversas herramientas que permitan obtener evidencias variadas del aprendizaje del alumnado, orientando su progreso y proporcionando una evaluación ajustada a los diferentes procesos de enseñanza.
- **Evaluación centrada en el proceso:** Más que enfocarse en los resultados finales, la evaluación debe valorar el proceso de aprendizaje, permitiendo una comprensión completa de la evolución del alumnado.

3.8 Contenido y temporalización de las sesiones.

Sesión.	Contenidos.
Primera.	El origen de las ciudades. Mesopotamia ¿El origen de la Civilización?
Segunda.	La caída de la democracia en Atenas. Sofistas y filósofos.
Tercera.	La Edad Media. La ciudad de dios frente al paraíso en la tierra.
Cuarta.	El mito del contrato social. Los proyectos políticos de la modernidad.

Quinta.	La revolución social y su reacción.
Sexta.	Conflictos actuales. Preparación del ensayo.

Primera sesión.

Introducción a la unidad didáctica, vínculo con las anteriores, evaluación inicial.

El origen de las ciudades.

Presentación. 5 minutos: Me presento y cuento una pequeña historia sobre mi pueblo (que comparto con varios alumnos) referida a un conflicto político que conocen y que les hace engancharse al resto de clase, sumado a la aparición de un “profe” nuevo.

Clase magistral. 10 minutos: Se proyecta un mapa de la Creciente Fértil e imágenes de yacimientos arqueológicos como Göbekli Tepe o Çatalhöyük (Anexo 1) para comenzar a hablar sobre el origen de las ciudades y de la filosofía política.

Actividad en grupos 20 minutos: Se elaboran grupos de 4 o 5 personas y se lanzan las pregunta ¿Que es la política para vosotros? Se ponen en común las ideas de cada grupo y se apuntan en la pizarra las ideas y preguntas más relevantes, esto servirá como evaluación inicial.

Clase magistral. 15 minutos: Se exponen a grandes rasgos las diferentes formas que se ha tenido históricamente de tratar la política y se problematiza la división entre una etapa prepolítica anterior al Estado y la Civilización y una etapa propiamente política.

Segunda sesión.

La política en la Grecia clásica; los sofistas y la democracia.

Repaso de la clase anterior y presentación del tema. 10 minutos: Se pide a varios alumnos voluntarios que repasen las ideas principales trabajadas el día anterior, a otros alumnos se les pide que expongan dudas que hayan surgido a consecuencia de trabajar el origen de las ciudades. Se proyecta un mapa del Egeo y se sitúan geográficamente las ciudades griegas de las que hablaremos.

Clase magistral. 10 minutos: Enlazando con la clase anterior donde se trataron aspectos de las primeras civilizaciones se expone el vínculo de estas con la Grecia clásica y se pone en duda la clásica exposición que pone a esta como origen absoluto del pensamiento, también el político. Se

expone la migración que tuvo como consecuencia la crisis política en Grecia con la llegada de los sofistas y la apertura a nuevos mundos y sistemas de pensamiento que harán aparecer la filosofía.

Lectura de texto y puesta en común. 20 minutos: Página 28 del prólogo de José Solana Dueso en la edición de Alianza de *Los sofistas: Testimonios y fragmentos*. (Anexo 2) Tras la lectura en clase se hace una ronda de intervenciones para ir escribiendo en la pizarra los aspectos más importantes del texto y las posibles dudas.

Debate. 10 minutos: Se propone un pequeño debate que vincula el tema desarrollado con un problema contemporáneo; la migración y su efecto en la política. ¿Cómo afecta a los procesos políticos la migración? ¿Es un elemento que desestabiliza los sistemas políticos o bien los enriquece?

Tercera sesión.

La filosofía política en la Edad Media. El reino de Dios ¿En el cielo o en la Tierra?

Repaso de la clase anterior y presentación del tema. 10 minutos: Dos alumnos voluntarios repasan las ideas vertidas en la clase anterior y las posibles dudas. Se proyecta un mapa de Europa y se introduce la Edad Media como una época no tan oscura como se suele tratar.

Clase Magistral. 15 minutos: Exposición de las teorías políticas amparadas por la iglesia católica y las monarquías europeas basadas principalmente en *La ciudad de Dios* de Agustín de Hipona. Frente a esta concepción del paraíso en el cielo se presentan una serie de herejías y movimientos teológico-políticos que buscaban el paraíso en la tierra y que fueron perseguidos hasta su desaparición; cátaros, hermandad del espíritu libre y milenarismos en general.

Actividad creativa y lúdica: Crea tu propia ciudad. 25 minutos: Se divide a los alumnos en grupos, se les reparte una hoja con las instrucciones del juego (Anexo 3). Cuando quedan 5 minutos los grupos justifican su elección delante del resto del grupo y se realiza un debate sobre la prioridad de unos u otros edificios públicos, la relevancia de los principios políticos elegidos y la religión oficial de la nueva ciudad.

Cuarta sesión.

Filosofía política moderna.

Repaso de la clase anterior. 5 minutos: Dos alumnos voluntarios repasan las ideas vertidas en la clase anterior y las posibles dudas.

Clase Magistral. 20 minutos: Proyección de mapas y conexión espaciotemporal con la clase anterior. Exposición de la figura del estadista Wyandot Kondiaronk y su influencia acallada entre los filósofos de la ilustración y sus proyectos políticos para la modernidad. Se incide en el aspecto colonial del proyecto moderno y se dan algunos detalles de filósofos como Locke, Hobbes y Rousseau al calor de las discusiones que ya se habían dado en territorio indígena americano.

Lectura de fragmento. 15 minutos: Se reparte a cada alumno el fragmento del texto: David Graeber. *Revolución al revés (o sobre el conflicto entre las ontologías políticas de la violencia y las ontologías políticas de la imaginación)* (Anexo 4) y se pide que se lea atentamente.

Puesta en común. 5 minutos: Tras la lectura se pide a los alumnos que se coloquen en parejas y que pongan en común su lectura del fragmento pensando en la siguiente pregunta: ¿Cómo se relaciona la violencia con la política? ¿Y con la imaginación?

Preparación de la siguiente clase. 5 minutos: Se divide a las alumnas en tres grupos de investigación y se les asigna una pregunta que deberá guiar una pequeña exposición para realizar un debate en la siguiente clase.

Quinta sesión.

La revolución socialista y su reacción.

Clase magistral. 15 min: Se exponen los fundamentos principales y origen del socialismo y del fascismo.

Exposición y Debate. 35 min: En la clase anterior se dividió a los alumnos en 3 grupos asignándoles a cada uno una de las preguntas para que las trabajaran en casa (Anexo 5) Se exponen las investigaciones y se realiza un debate guiado (Anexo 5)

Sexta Sesión.

Preparación del ensayo. (Anexo 6)

En esta sesión se invirtió todo el tiempo en explicar el ensayo final y comentar dudas. Se propusieron fechas para la entrega que no coincidiera con otros exámenes o trabajos. Se propusieron 5 temas, pero se daba libertad para elegir otro (solo una persona se salió de las propuestas). Los temas eran; Genocidio en Palestina, Feminismos, Crisis climática, Drogas y Nuevas tecnologías.

Al tratarse de las mismas 6 clases para ambos grupos ha de tenerse en cuenta que los resultados y la puesta en práctica de diferentes propuestas se fueron por derroteros diferentes debido a la composición de los grupos, la hora del día que era, el tiempo que hacía o los exámenes y deberes de otras asignaturas que tuvieran que realizar.

3.9 Evaluación.

Siguiendo una evaluación continua, de carácter formativa e integradora del conocimiento adquirido, se propusieron tres rúbricas para evaluar la formación inicial, las actividades en clase y el ensayo final respectivamente. La evaluación inicial me sirvió para obtener una panorámica de los conocimiento previos de los alumnos pero no contaba para la posterior calificación. La evaluación de las actividades realizadas en clase contaba un 50% y la del ensayo final un 50%:

Rúbrica evaluación inicial:



	Excelente	Bueno	Suficiente	Insuficiente
Participación	Participa activamente, demostrando interés y disposición para aprender más.	Participa en la mayoría de las actividades, aunque a veces de forma pasiva.	Participa de manera limitada o con poca motivación.	No participa o muestra poca disposición.
Conocimiento del tema	Demuestra un alto nivel de conocimientos previos y puede explicar el tema en profundidad.	Tiene un buen nivel de conocimientos previos y puede responder a la mayoría de las preguntas.	Tiene conocimientos limitados sobre el tema.	No demuestra conocimientos previos sobre el tema.

ACTIVIDADES EN CLASE



	EXCELENTE. 2 P.	BUENO. 1'5 P.	SUFICIENTE. 1	INSUFICIENTE. 0
COMPRENSIÓN	Demuestra una comprensión profunda del contenido trabajado.	Comprende bien el contenido, con algunos errores menores.	Muestra una comprensión parcial, con varias confusiones.	No comprende el contenido o tiene muchas ideas erróneas.
TRABAJO EN EQUIPO	Colabora de manera excelente con los compañeros, contribuye activamente.	Trabaja bien en equipo, aunque con poca participación en algunos momentos.	Participa de manera limitada en el equipo, contribuyendo poco.	No participa o causa problemas en el trabajo en equipo.
CUMPLIMIENTO DE LAS PAUTAS	Sigue todas las instrucciones de manera precisa y detallada.	Sigue la mayoría de las instrucciones, con pocos errores.	Sigue las instrucciones de manera incompleta o con varios errores.	No sigue las instrucciones o las ignora por completo.

Rúbrica actividades en clase 50% en la nota final. (sobre 6 puntos)

EVALUACIÓN FINAL

	EXCELENTE. 2 P.	BUENO. 1'5 P.	SUFICIENTE. 1 P.,	INSUFICIENTE
TESIS Y ARGUMENTACIÓN	Presenta una tesis clara y original, con argumentos sólidos y bien desarrollados.	La tesis es clara, con argumentos mayormente sólidos, aunque no del todo desarrollados.	La tesis es vaga o débil, con argumentos poco claros o incompletos.	No presenta tesis clara o los argumentos son incoherentes o contradictorios.
ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN	El ensayo tiene una estructura lógica, con introducción, desarrollo y conclusión bien definidos.	El ensayo está bien organizado, aunque puede haber algunos problemas menores de cohesión.	La organización es confusa en algunos puntos, lo que dificulta la lectura.	El ensayo carece de una estructura clara o está desorganizado.
ANÁLISIS CRÍTICO	Demuestra un análisis profundo, reflexionando críticamente sobre los temas tratados.	Muestra un buen nivel de análisis, aunque podría profundizar más en algunos puntos.	El análisis es superficial, con poca reflexión crítica.	No presenta análisis crítico o solo repite información sin interpretarla.
CUMPLIMIENTO DE LAS PAUTAS Y ORTOTIPOGRAFÍA.	Sigue todas las instrucciones de manera precisa y detallada.	Sigue la mayoría de las instrucciones, con pocos errores.	Sigue las instrucciones de manera incompleta o con varios errores.	No sigue las instrucciones o las ignora por completo.

4. Reflexión crítica.

Mi paso por el instituto me ha dejado un sabor de boca agrio dulce. Si bien la experiencia de las prácticas ha sido enriquecedora en muchos aspectos, volver a mi antiguo instituto 10 años después no fue fácil. Centrándome en mi práctica docente, ha sido complicado llevar a cabo la propuesta que he expuesto anteriormente debido a las circunstancias con las que me encontré, tanto las que podríamos decir específicas de los grupos a los que di clases, como a la situación general de las enseñanzas medias y los institutos.

Todos los alumnos del máster que realizamos las prácticas en el Ítaca echamos en falta un poco más de acompañamiento por parte de la directiva. Unos tuvimos mucha suerte con nuestras tutoras ya que se nos permitió bastante libertad a la hora de preparar y dar las clases. Otros tuvieron

que plegarse totalmente a las pautas de sus tutores, incluso si no las consideraban adecuadas, y no pudieron disfrutar tanto las prácticas.

Durante las clases pocos de los alumnos se tomaban en serio las actividades y las que más les agradaban eran aquellas donde el esfuerzo requerido era mínimo. Un aspecto generalizado era tener que ofrecerles todo de forma muy clara y concisa para que no tuvieran que realizar ningún esfuerzo de reflexión. En la mayoría de las ocasiones no podías dejar nada a la imaginación.

Durante la última clase, donde preparamos el ensayo final, se trajeron temas como los feminismos y me dio la impresión de que era un tema bien conocido e incluso trabajado, pero al mismo tiempo las chicas se quejaban mucho de “las charlas sobre mujeres en la ciencia”, dando a entender que ya estaban cansadas de que se les metieran determinados temas como la formación feminista o en género de forma “protocloraria” y aburrida, lo que al final causaba rechazo. Y tampoco hacía que los hombres cambiaran sus actitudes. Si bien el tema del género podía dar lugar a conversaciones fecundas sobre intersexualidad, feminismos, movimiento queer, roles de género en el instituto o comportamientos machistas de los profesores, el tema del racismo estaba mucho más interiorizado y el 60% estaba de acuerdo en que el problema de la inmigración era culpa de los propios migrantes que vienen “a quitarles el trabajo a sus padres”. En la clase de ciencias una chica, profirió comentarios racistas para luego decir que cómo iba a ser ella racista si su novio era “moro”.

Respecto al uso de las IA's y nuevas tecnologías, existe una necesidad tremenda de formación del profesorado y el alumnado en el uso de aplicaciones como chat gpt, el cual fue usado en gran medida para realizar el trabajo final por muchos de los alumnos. En vez de usarlo como una herramienta más para corregir, maquetar o citar, hicieron copia y pega y el resultado fueron trabajos pésimos sin ningún tipo de pensamiento crítico, por ejemplo, en temas como el del Genocidio en Palestina.

En los ratos libres comenté con las docentes que más hacían por los alumnos, en cuanto a actividades complementarias y alternativas al currículo realizadas en los recreos o en salidas a centros culturales de la ciudad, que era un problema que estos pequeños momentos de libertad dependieran únicamente de la buena voluntad de unas pocas (y a pesar de su salud mental y su tiempo.) Mientras la mayoría de sus compañeros se ocupaban de su puesto como si de una fábrica de coches se tratara, como un empleo más donde los alumnos son la materia prima a transformar. Estos mismos docentes, y al igual que pasaba con las formaciones de los alumnos, se pasan muchas horas realizando cursos que les den puntos en las listas de oposiciones y no porque tengan interés

alguno en ellos. Esto también resulta en una competición constante tanto entre alumnos como entre docentes, por sacar las mejores notas para lograr los mejores puestos.

El espacio que me encontré era muy parecido al de hace 10 años, un lugar frío y aséptico con pasillos anchos y cuadriculados, clases que se quedan pequeñas, todas iguales. No quisieron darnos la tarjeta de acceso como al resto de profesores y teníamos que estar un buen rato llamando en la puerta. Algun día coincidías con algún grupo de bachiller que quería salir al bar y no te abrían la puerta para que no salieran ellos. La cafetería estaba reservada para los docentes y los alumnos tenían que pedir sus bocadillos por una pequeña ventana, las escaleras principales también estaban restringidas para todo aquel que no fuera docente.

El momento que más me impactó fue durante una junta de evaluación a la que nos invitaron a asistir. Se trataron temas como la imposibilidad de pagar una excursión por parte del instituto por el poco presupuesto o hacer que la pagaran los propios alumnos (con la consecuente falta de muchos de ellos a la actividad). También los problemas de un par de chavales a la hora de sacarse el bachiller, con continuos comentarios respecto a sus nulas capacidades como estudiantes y que quizás deberían dedicarse a una FP. Una profesora de inglés que nos había dado clase en su día a todos los ex-alumnos en prácticas que allí nos encontrábamos, con su desagradable jocosidad, nos comentó que este trabajo estaba muy bien y que lo único malo eran los chavales, que son muy pesados. Esta profesora nos hizo pasar muy malos ratos a todos sus alumnos, y no parecía que 10 años después hubiera cambiado nada. En esa misma reunión varios profesores insistieron en que la solución a un problema de absentismo en bachillerato era llamar a la policía para que se paseara por ahí y les metieran miedo.

5. Conclusión.

Como conclusión a este trabajo me gustaría comentar el ya conocido abismo que existe entre los contenidos y formas de este máster y la realidad de las aulas. Los contenidos que hemos trabajado en el primer trimestre intentaban dar una visión científica del concepto de adolescencia; sus características biológicas, físicas y anatómicas, también su posición en el mundo social; psicología del desarrollo, sociología, historia de la pedagogía. También nos situaron en las leyes y documentos vigentes en materia de Educación Pública, así como nos introdujeron en el funcionamiento de los elementos de los institutos. En el segundo trimestre, sin abandonar el diseño de currículos y de actividades, nos centramos en conceptos como educación, autoridad o transmisión del conocimiento desde una óptica más filosófica, e intentamos situarnos en el punto

medio que separa el aula como espacio de libertad y los institutos como espacios de disciplinamiento.

Aunque estas reflexiones han sido interesantes, cuando las pensamos en relación con las prácticas dejan mucho que desear, sobre todo las cuestiones del primer trimestre. En las aulas de los institutos es muy complejo llevar a cabo propuestas pedagógicas que se salgan de los estrechos marcos que nos ofrecen los institutos (respecto a tiempo, espacios, materiales). Aunque muchos profesores se esfuerzan por conseguir que el aprendizaje sea un proceso de autoconocimiento y adquisición de libertad a través del juego intelectual, queda mucho trabajo con el resto de las docentes y la comunidad educativa para que las aspiraciones de los currículos y de los documentos del centro sean verdaderamente innovadores, emancipadores y llevados a la práctica real.

6 Bibliografía.

- Arendt, H. (2006). La crisis de la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro* (pp. 173-212). Buenos Aires: Editorial Ariel. (Trabajo original publicado en 1954).
- Cabo, U. (2020). *Dejémosles pensar. Adolescentes y filosofía*. Plataforma editorial. Barcelona.
- Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. (s.f.). *Filosofía 1º Bachillerato*.
<https://educa.aragon.es/documents/20126/521996/124+FILOSOFIA+1.pdf/83da9753-dc3f-0d7f-0ad0-49bd9cf1e070?t=1578923224352>
- Graeber, D., & Wengrow, D. (2022). *El amanecer de todo: Una nueva historia de la humanidad*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Gobierno de España. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Gobierno de España. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- hooks, b. (2017). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Paidós.

- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Pardo, J. L. (2004). *La regla del juego: Sobre la dificultad de aprender filosofía*. Barcelona: Editorial Galaxia Gutenberg.
- Pérez Rueda, A. (2020). *Las falsas alternativas: Pedagogía libertaria y nueva educación* (2.ª ed. ampliada). Ediciones Madre Tierra.
- Piaget, J. (1977). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Siglo XXI.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.
- Red Española de Filosofía. (2021). *Comunicado de la Red Española de Filosofía en respuesta al currículo de la LOMLOE*. <https://redfilosofia.es/blog/2021/10/15/comunicado-de-la-red-espanola-de-filosofia-en-respuesta-al-curriculo-de-la-lomloe/>
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Sánchez, C. (2021). *¿Qué pasa con Filosofía en la nueva ley de educación? No desaparece, se recupera*. https://www.eldiario.es/sociedad/pasa-filosofia-nueva-ley-educacion-no-desaparece-recupera_1_8873823.html
- Tanaka, M. (2019). *Gran historia visual de la filosofía*. Sans Soleil Ediciones.

Anexos.

1. Anexos primera sesión.

Göbekli Tepe



Catalhöyük

2. Anexos segunda sesión.

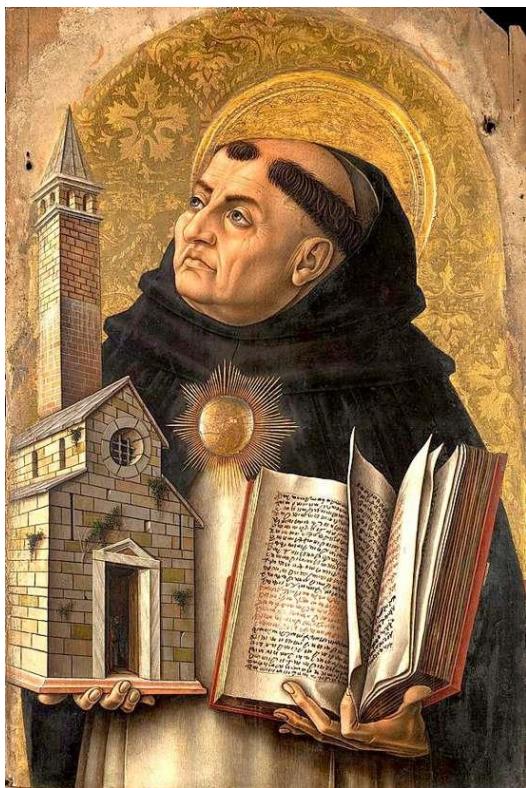
Página 28 y 29 del prólogo de José Solana Dueso en la edición de Alianza de *Los sofistas: Testimonios y fragmentos*.

Texto completo:

<https://drive.google.com/drive/folders/1Fd0Xld47Afl63bJxhftozWiPHy66Vr47?dmr=1&ec=wgc-drive-hero-goto>



3. Anexos tercera sesión.



Actividad lúdica “Crea tu propia ciudad”.

Imagina que vives en una ciudad en un mundo desconocido. Las cosas marchan bien, pero hay un problema de sobre población, y la asamblea que gestiona tu municipio decide que es necesario fundar una nueva ciudad.

Cada grupo es un gremio de arquitectos-políticos que compiten para que su proyecto de ciudad sea el elegido ganador y se lleve a cabo.

Tenéis que pensar que sois los fundadores de un nuevo asentamiento donde vivirá mucha gente diferente, por lo que tendréis que dejar atrás vuestras opiniones personales y pensar en el futuro bien común.

Instrucciones:

- Da un nombre a vuestra ciudad: _____
- Debatid una opción y/o numerad de menor a mayor importancia los elementos de estas listas para diseñar tu proyecto de ciudad (son propuestas, podéis inventarlos otros):
- Explicad al resto de la clase porque consideráis esta ciudad la mejor posible.

Religión oficial (elige una):

- 1 Cristianismo
- 2 Islam
- 3 Adoradoras de los Gatos Divinos
- 4 Libertad de creencias
- 5 Budismo
- 6 Ateísmo
- 7 Rastafarismo
- 8 Agnosticismo
- 9 Cienciología
- 10 Animismo

Lista de edificios (numera 5 de menos a más importante para tu ciudad):

- 1 Iglesia
- 2 Centro comercial
- 3 Almacén
- 4 Fuente
- 5 Mercado
- 6 Escuela
- 7 Hospital
- 8 Parque de Atracciones
- 9 Parque
- 10 Comisaría de policía
- 11 Biblioteca
- 12 Plaza
- 13 Monumento a Bad Gyal
- 14 Teatro
- 15 Campo de futbol

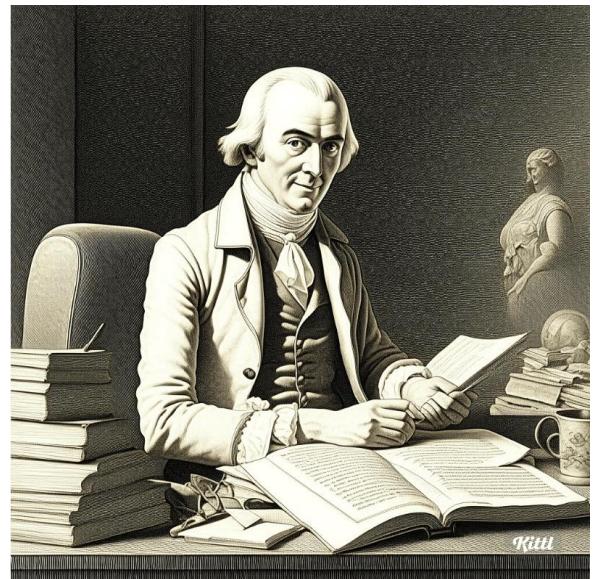
Lista de principios políticos (numera 5 de menos a más importante para tu ciudad):

- 1 Igualdad política.
- 2 Abolición del trabajo asalariado.
- 3 Derecho a la siesta en horario de trabajo.
- 4 Democracia directa.
- 5 Igualdad de género.
- 6 Nudismo obligatorio en todos los hospitales.
- 7 Dictadura militar.
- 8 Transparencia gubernamental.
- 9 Descentralización del poder.
- 10 Obligación de fumar en las aulas del instituto.
- 11 Economía sostenible.
- 12 Pluralismo político.
- 13 Sistema de gobierno basado en tirar los dados.

- 14 Leyes de la gravedad ajustables.
- 15 Elección de puestos importantes por sorteo y revocables.

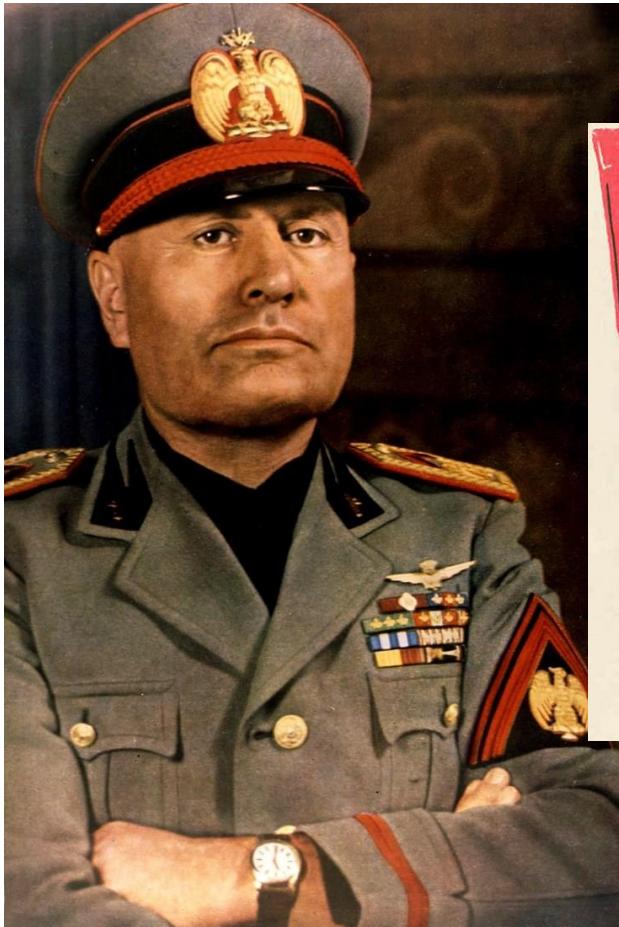
Recordad que esto son propuestas y que podéis inventaros otras.

4. Anexos cuarta sesión.



“No quisiera descartar la importancia del miedo y el terror en la vida humana. Los actos de violencia pueden ser -de hecho, a menudo lo son- actos de comunicación. Pero lo mismo también podría decirse de cualquier otra forma de acción humana. Lo que me parece realmente importante de la violencia es que es quizás la única forma de acción humana que ofrece la posibilidad de operar sobre otros sin ser comunicativa. Déjenme ponerlo de un modo más preciso: la violencia puede ser la única forma en la que es posible que un ser humano tenga efectos relativamente predecibles en las acciones de otros sin necesidad de comprender nada sobre ellos. Prácticamente, de cualquier otra manera en que uno intente influir en las acciones de otros, debe tener al menos cierta idea de quiénes creen que son, quién creen ellos que eres, qué podrían querer de la situación y una serie de consideraciones similares. Si los golpeas en la cabeza con suficiente fuerza o no es irrelevante. Es cierto que los efectos que uno puede tener al golpearlos son bastante limitados. Pero son lo suficientemente reales, y el hecho es que ninguna forma alternativa de acción puede tener efecto en absoluto sin apelar de cierta manera a los significados o entendimientos compartidos. Es más, incluso los intentos de influir en otro mediante la amenaza de violencia, lo que claramente demanda algún nivel de entendimiento compartido -la otra parte, al menos, debe entender que está siendo amenazada y aquello que se le exige-, requieren mucho menos que cualquier otra alternativa. La mayoría de las relaciones humanas -en particular las que se mantienen, como las que existen entre amigos o enemigos de larga data- son extremadamente complicadas, interminablemente densas en experiencia y significado. Requieren un continuo y a menudo sutil trabajo de interpretación; cada uno de los implicados debe poner una energía constante en imaginar el punto de vista del otro. Por otra parte, amenazar a otros con daños físicos permite prescindir de todo esto. Posibilita relaciones de un tipo mucho más esquemático: por ejemplo, “cruza esta línea y te dispararé, no me importa quién eres o quéquieres”. Es por esto, por ejemplo, por lo que la violencia es tan frecuentemente el arma preferida de los estúpidos: casi se podría decir, la carta de triunfo de los estúpidos, puesto que es la forma de estupidez a la que es más difícil dar una respuesta inteligente.”

5. Anexos quinta sesión



¿Qué es el fascismo?

- Grupo 1: ¿Cuáles son las causas históricas y sociales que lo hicieron surgir?
- Grupo 2: ¿Cuáles son sus ejemplos más conocidos? ¿Y los menos?
- Grupo 3: ¿Cuáles son sus principios?

Preguntas que guían la conversación posterior:

- ¿Qué peligros éticos y sociales conlleva el fascismo?
- ¿Existe en la actualidad el fascismo?

6. Anexos sexta sesión.

Temas propuestos (A elegir otro si se desea):

- Feminismos.
- IA y nuevas tecnologías.
- Drogas.
- Genocidio en Palestina.
- Crisis Climática.

Preguntas orientativas:

- ¿Cuál es el contexto histórico y espacial?
- ¿Qué agentes están implicados?
- ¿Porque está en juego una cuestión política?
- ¿Cuál sería una posible solución?