



---

**Universidad de Valladolid**

---

# La actualidad de la filosofía práctica como metodología de trabajo en la asignatura de Valores Éticos

---

**Autor: D. Enrique Palacios Gómez**

**Tutora: María José Gómez Mata**



**Valladolid, Septiembre 2016.**

Trabajo fin de Master: Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de Idiomas.



# Índice

1. Introducción.....	7
2. Justificación de la programación didáctica.....	7
2.1 La actualidad de la filosofía práctica en la enseñanza de valores éticos.....	7
2.1.1 ¿Qué es filosofía práctica? Estado de la cuestión.....	7
2.1.2 Movimientos de filosofía práctica y su importancia para aprender a filosofar.....	9
2.1.3 La exigencia legal del uso de metodologías activas.....	15
2.2 La importancia de las pedagogías críticas y la perspectiva de género en la enseñanza de valores éticos.....	16
3. Programación didáctica.....	19
3.1 Introducción a la programación didáctica.....	19
3.2 Elementos transversales.....	19
3.3 Secuencia y temporalización de contenidos.....	21
3.4 Estándares de aprendizaje evaluables que se consideran básicos.....	26
3.5 Decisiones metodológicas y didácticas.....	31
3.6 Competencias clave.....	32
3.6.1 Las siete competencias.....	33
3.6.2 Cómo desarrolla la programación las siete competencias.....	33
3.7 Medidas que promuevan el hábito de la lectura.....	34
3.8 Estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterios de calificación.....	34
3.8.1 Descripción de los procedimientos de evaluación.....	34
3.8.2 Calificación.....	35
3.8.3 Recuperación.....	36
3.8.4 Evaluación por competencias.....	36
3.9 Medidas de atención a la diversidad.....	36
3.10 Materiales y recursos de desarrollo curricular.....	37
3.11 Procedimiento de evaluación de la programación didáctica y sus indicadores de logro.....	38
4. Unidades didácticas.....	39
4.1 Unidad 1: “Así son las cosas, pero... ¿deberían ser así?”. Valores éticos y distinción entre el ámbito del ser y del deber ser.....	39
4.1.1 Objetivos didácticos.....	39
4.1.2 Contenidos. Contenidos transversales.....	39
4.1.3. Temporalización.....	39
4.1.4 Actividades de enseñanza-aprendizaje. Procedimientos de trabajo y organización de las tareas. Metodología.....	40
4.1.5 Competencias.....	43
4.1.6 Actividades y procedimientos de evaluación.....	46
4.1.7 Medidas específicas para atender a los alumnos con necesidades educativas específicas. Actividades de ampliación y refuerzo según casos.....	46
4.2 Unidad 2: “No hay nada más práctico que una buena teoría”. Principales teorías éticas.....	46
4.2.1 Objetivos didácticos.....	46
4.2.2 Contenidos. Contenidos transversales.....	46
4.2.3. Temporalización.....	46
4.2.4 Actividades de enseñanza-aprendizaje. Procedimientos de trabajo y organización de las tareas. Metodología.....	47
4.2.5 Competencias.....	50
4.3 Unidad 3: La ética Kantiana: autonomía, heteronomía y universalidad de los derechos.....	54
4.3.1 Objetivos didácticos.....	54

4.1.2	Contenidos. Contenidos transversales.....	54
4.1.3.	Temporalización.....	54
4.2.4	Actividades de enseñanza-aprendizaje. Procedimientos de trabajo y organización de las tareas. Metodología.....	55
4.3.5	Competencias.....	61
4.4	Unidad 4: “Yo sujeto y tu objeto” Características generales de los sistemas de opresión.....	63
4.4.1	Objetivos didácticos.....	63
4.4.2	Contenidos. Contenidos transversales.....	63
4.4.3	Temporalización.....	63
4.4.4	Actividades de enseñanza-aprendizaje. Procedimientos de trabajo y organización de las tareas. Metodología.....	64
4.4.5	Competencias.....	66
4.5	Unidad 5: “Lo masculino y lo femenino”. Bases ideológicas del patriarcado: dualismos opresores.....	69
4.5.1	Objetivos didácticos.....	69
4.5.2	Contenidos. Contenidos transversales.....	69
4.5.3.	Temporalización.....	69
4.5.4	Actividades de enseñanza-aprendizaje. Procedimientos de trabajo y organización de las tareas. Metodología.....	70
4.5.5	Competencias.....	76
4.6	Unidad 6: “Yo a mandar y tú a fregar”. Bases materiales del patriarcado: La división sexual del trabajo.....	79
4.6.1	Objetivos didácticos.....	79
4.6.2	Contenidos. Contenidos transversales.....	79
4.6.4.	Temporalización.....	79
4.6.4	Actividades de enseñanza-aprendizaje. Procedimientos de trabajo y organización de las tareas. Metodología.....	80
4.6.5	Competencias.....	83
4.7	Unidad 7: “La revolución será feminista o no será”. El feminismo como movimiento social: las tres olas.....	87
4.7.1	Objetivos didácticos.....	88
4.7.2	Contenidos. Contenidos transversales.....	88
4.7.3.	Temporalización.....	88
4.7.4	Actividades de enseñanza-aprendizaje. Procedimientos de trabajo y organización de las tareas. Metodología.....	88
4.7.6	Competencias.....	90
4.8	Unidad 8: Derechos humanos. Derechos de las mujeres.....	94
4.8.1	Objetivos didácticos.....	94
4.8.2	Contenidos. Contenidos transversales.....	94
4.8.3.	Temporalización.....	94
4.8.4	Actividades de enseñanza-aprendizaje. Procedimientos de trabajo y organización de las tareas. Metodología.....	94
4.8.6	Competencias.....	96
4.9	Unidad 9: Y yo, ¿qué hago?.....	99
4.9.1	Objetivos didácticos.....	99
4.9.2	Contenidos. Contenidos transversales.....	99
4.9.3.	Temporalización.....	100
4.9.4	Actividades de enseñanza-aprendizaje. Procedimientos de trabajo y organización de las tareas. Metodología.....	100
4.9.5	Competencias.....	105

4.10: Actividades transversales.....	109
5. Problemas y limitaciones.....	110
6. Conclusión.....	110
7. Bibliografía.....	113



# 1. Introducción

En los últimos tiempos los movimientos de la llamada “filosofía práctica” han experimentado un fuerte ascenso desarrollando y organizando cada vez más sus metodologías, postulados e instituciones de debate y difusión. Mientras tanto en nuestro país, en un contexto de repliegue de la presencia de la filosofía en la educación formal, aparece una nueva asignatura, “valores éticos”, que paradójicamente, extiende la filosofía a sectores y edades que nunca antes se habían enfrentado a dicho saber.

Creemos que este hecho debe ser visto por los docentes como una oportunidad histórica. Por ello en este trabajo pretendemos hacer una defensa del papel que los movimientos de filosofía práctica pueden jugar en la enseñanza en general y en la asignatura de “valores éticos” en particular. Para ello, hemos desarrollado una programación para la asignatura de valores éticos de tercero de la ESO que pretende ser al mismo tiempo una propuesta de como podría llevarse a cabo esta labor, y una prueba de que efectivamente tal cosa es posible. En último término entendemos este trabajo como una humilde contribución a la introducción de la filosofía práctica en la educación reglada. Labor que sólo puede realizarse colectivamente y en la que este trabajo sólo pretende ser una pieza más.

El trabajo se divide en cinco apartados. En el primero de ellos desarrollaremos los principios teóricos que sigue nuestra propuesta (filosofía práctica y pedagogía crítica), en el segundo presentamos el desarrollo de la programación de acuerdo a los componentes que la ley exige, en el tercero desarrollaremos exhaustivamente las unidades didácticas que componen la programación así como las actividades que las sustentan, el cuarto apartado supone un resumen de las limitaciones y problemas con que nos hemos topado a la hora de aplicar los principios de la filosofía práctica en el desarrollo de la programación didáctica. Por último resumiremos las conclusiones principales a que hemos llegado.

## 2. Justificación de la programación didáctica

### 2.1 La actualidad de la filosofía práctica en la enseñanza de valores éticos

#### 2.1.1 ¿Qué es filosofía práctica? Estado de la cuestión

Uno de los principales problemas a la hora de analizar el reciente movimiento “práctico” en la enseñanza de filosofía reside precisamente en su indefinición, es decir, en la dificultad de encontrar unas condiciones definitorias del movimiento (de hecho el propio término “Filosofía Práctica” que usaremos en este trabajo ni si quiera está consolidado. En nuestra lengua se han utilizado también otros términos como “práctica filosófica” o “Filosofía aplicada”). Esta dificultad se debe principalmente a los siguientes factores<sup>1</sup>:

i) La falta de una reflexión meta-nivel sobre la filosofía práctica: No existe a día de hoy una teorización profunda sobre la filosofía práctica como un todo y que unifique a las distintas formas en que esta se presenta (práctica filosófica, café filosófico, consultoría filosófica etc.). Más bien, las reflexiones que se han hecho al respecto son en su mayoría sobre cada uno de los movimientos

---

1Arnaiz, 2007 pp. 176-178.

particulares y parciales que ha habido. Es decir, hay reflexiones sobre qué es filosofía para niños, qué son los talleres filosóficos etc. Mientras no hay demasiada reflexión en torno a qué es eso que unifica a todos estos movimientos.

ii) La diversidad de movimientos que engloba: El hecho de que acabamos de reseñar de acuerdo con el cual no hay una gran reflexión sobre la filosofía práctica en general se debe en parte a que con dicho rótulo se engloban corrientes distintas que han surgido y desarrollado en contextos distintos y muchas veces de manera independiente.

iii) La pluralidad de sus postulados: Por último es necesario tener en cuenta que también resulta complicado encontrar algo que unifique a todos estos movimientos en lo que respecta a sus tesis ya que, entre ellos, hay también discrepancias en cuanto a lo que se entiende por filosofía, por práctica y sobre cuáles deben ser sus objetivos. Así, como dice Volpone, incluso “la misma idea de la existencia de un universo compuesto de prácticas filosóficas es una realidad todavía discutible y se trata de una propuesta bastante fuerte dado el estado en que nos encontramos ahora”.<sup>2</sup>

Sin embargo, estas consideraciones no dinamitan la posibilidad de encontrar elementos comunes entre las diversas corrientes que posibiliten hablar de la filosofía práctica de modo general pese a pluralidad de sus manifestaciones. Así, autores como Gabriel Arnaiz han defendido una concepción “amplia” de la filosofía práctica<sup>3</sup> que respete las distintas corrientes pero que al mismo tiempo visibilice los nexos comunes entre todas. En esta línea Volpone trató de proponer una definición de filosofía práctica:

Conjunto variado de perspectivas y métodos filosóficos dirigidos a la práctica que encuentran su aplicación en las múltiples dimensiones del mundo contemporáneo (educación, trabajo, vida privada, tiempo libre, etc.) y más en general en la vida de todos los días. Se trata de una serie de actividades socio-culturales que, bajo aparente heterogeneidad de objetivos y procedimientos, revelan una concepción fundamentalmente operativa del ejercicio filosófico, con valor amplio, popular, plenamente autónomo y contextualizado y con un uso público de la reflexión crítica (...) tendente a promoverla y/o a reivindicarla en el ámbito de la existencia.<sup>4</sup>

Si bien consideramos que esta definición padece de algunas deficiencias que señalaremos más abajo, lo cierto es que sí que indica algunos aspectos centrales a la filosofía práctica que merece la pena repasar si queremos formarnos una noción mínimamente coherente de la misma. Señalamos algunos de los mismos:

1) Las prácticas filosóficas, dice la definición, “revelan una concepción fundamentalmente operativa del ejercicio filosófico”. Este es quizás uno de los aspectos centrales de la filosofía práctica como un movimiento distinto. Si algo comparten las diversas corrientes dentro de la filosofía práctica es la convicción fuerte de que el quehacer filosófico es fundamentalmente una “práctica”. Volviendo a la concepción greco-romana, la filosofía no es tanto un saber cómo una actividad e incluso un modo de vida que se practica con los otros. La filosofía práctica trata de bajar a la propia filosofía de su “sueño teórico” y colocarla en el lugar que pertenece, en la actividad intersubjetiva al estilo que ya Sócrates defendió.

En este sentido, Gabriel Arnaiz ha llegado a afirmar que nos encontramos ante un “giro

---

2 Volpone, 2002, p. 17 cita tomada de Arnaiz, 2007.

3 Arnaiz, 2007, pp. 178-180.

4 Volpone, 2002, p. 18 cita tomada de Arnaiz, 2007.



práctico” en la filosofía similar al “giro lingüístico” producido en el la misma durante el siglo XX. De acuerdo con Arnaiz al giro lingüístico le siguió un “giro pragmático” representado por Wittgenstein y la corriente que inaugura. El “giro práctico” que se da ahora en la filosofía vendrá a ser otra vuelta de tuerca a dicho giro pragmático:

(...) Para nosotros, la Práctica Filosófica no es más que la consecuencia de una tendencia filosófica más general que ha hecho hincapié en la vertiente práctica de la teoría. La Práctica Filosófica, pues, no sería más que una continuación práctica de la tendencia inaugurada en los años setenta en el ámbito teórico por la filosofía aplicada, la lógica informal, el pensamiento crítico o las éticas aplicadas. Si las éticas aplicadas son “teorías prácticas”, las prácticas filosóficas serían entonces “prácticas teóricas”. Y, por este motivo, es legítimo que comparta, igual que las disciplinas anteriores, un estatus académico similar.<sup>5</sup>

2) La definición anterior también destaca el “valor amplio, popular, plenamente autónomo y contextualizado y con un uso público de la reflexión crítica” de la filosofía práctica. Otra característica distintiva de la filosofía práctica, y que se encuentra en estrecha relación con la que acabamos de mencionar, es el intento de llevar el quehacer filosófico fuera de las instituciones académicas en las que ha estado confinado desde su consideración como un “saber” más. Es decir, las distintas corrientes que engloba el rótulo de “filosofía práctica” reivindican de un modo u otro la “popularización” de la filosofía, trasladar esta a las distintas capas de la población, y entendiendo esto no en el sentido de “divulgar” el pensamiento filosófico de tal autor o tal corriente, si no en el sentido más profundo de llevar el quehacer filosófico mismo, la producción filosófica al ámbito público. En esta línea Arnaiz comenta: “los filósofos prácticos son partidarios de “sacar la filosofía a la calle”, de filosofar de modo socrático en la polis y en el ágora, dialogando con el ciudadano de a pie y dispuestos a recuperar el espacio público que antiguamente ésta disfrutaba”.<sup>6</sup>

Antes hemos mencionado que, a nuestro parecer, la definición que hacía Volpone adolecía de ciertas carencias. Una de las principales es que olvida mencionar el rasgo más propio de la filosofía práctica, el rasgo que unifica las dos características que acabamos de mencionar. Este es precisamente la vuelta al diálogo socrático como método genuino de la filosofía. Por ello, a estas dos características habría que unir una tercera: 3) la centralidad del diálogo socrático.

Las distintas corrientes y movimientos de filosofía práctica desde la filosofía para niños, hasta el taller filosófico de Brenifier pasando por los “cafés filosóficos” y otras tantas corrientes, reivindican el diálogo como instrumento básico de la práctica filosófica. El diálogo que es ante todo una práctica (característica 1) y que para ser diálogo genuino debe estar abierto a la participación de todos sin quedar restringido a una élite de “sabios” (característica 2). Por este motivo consideramos que es precisamente esta tercera característica la piedra angular sobre la que bascula la filosofía práctica y la que hace de ella algo cualitativamente distinto al modo de proceder anterior.

### **2.1.2 Movimientos de filosofía práctica y su importancia para aprender a filosofar**

En el apartado anterior hemos mencionado las dificultades presentes a la hora de definir qué es la filosofía práctica debido a la diversidad de movimientos que lo componen. Sin embargo no hemos llegado a detallar cuales son estos movimientos. A este respecto se han ofrecido distintos criterios para organizar esta heterogénea amalgama. Arnaiz por su parte ofrece una clasificación basada en la genealogía histórico-institucional de los mismos que será la que seguiremos en el presente trabajo. De acuerdo con la misma podemos distinguir cinco corrientes principales dentro

---

5 Arnaiz, 2007, p. 172.

6 Arnaiz, 2007, p. 173.

de la denominada filosofía práctica: el movimiento de los diálogos socráticos, el movimiento filosofía para niños, el movimiento del asesoramiento filosófico, el movimiento de las nuevas prácticas filosóficas, y el movimiento de la filosofía en las organizaciones.

A continuación ofreceremos un breve resumen de dichos movimientos centrándonos un poco más en los diálogos socráticos, la filosofía para niños y el movimiento de las nuevas prácticas filosóficas prestando especial atención al caso de los talleres filosóficos de Brenifier. La razón de desarrollar estos con algo más de detalle es que serán principalmente las que más influencia tienen sobre nuestra programación didáctica

a) El movimiento de los Diálogos Socráticos: En 1922 el profesor Nelson funda la PPA, la Philosophich-Politische Academie para difundir su método y sus ideas inaugurando así el giro práctico en la filosofía que llega hasta nuestros días.

El aporte de Nelson consiste en recuperar los postulados de la mayéutica socrática, decide desarrollar así un método para enseñar a filosofar a sus alumnos: el diálogo socrático. De acuerdo con Nelson el “método socrático, no consiste en el arte de enseñar filosofía, sino en enseñar a filosofar, no trata de enseñar lo que ya han dicho los filósofos, sino en convertir a los estudiantes en filósofos”<sup>7</sup> De este modo el diálogo socrático se convierte en el método de la filosofía y tiene como fin la clarificación de los presupuestos fundamentales de nuestro pensamiento, es decir, los principios implícitos en nuestros juicios ordinarios. Esto es algo que nadie salvo nosotros mismos podemos hacer por lo que la mayéutica como el arte de extraer mediante el diálogo lo que ya se encuentra en nosotros mismos, vuelve a recuperar sentido mediante esta metodología.

Según Nelson para que pueda darse un diálogo socrático deben cumplirse ciertas condiciones. En primer lugar debe haber un grupo de participantes con los mismos derechos. Estos tratarán de contestar cuestiones o examinar frases de naturaleza filosófica. Para ello los participantes se comprometen en un intercambio sistemático de información y razones con el objetivo de llegar a un acuerdo. Así mismo es importante que durante la práctica el grupo sea guiado por un “facilitador” que, si bien evita intervenir sobre el contenido del diálogo, ayuda a estructurarlo documentando el entendimiento.

Como veremos, esta estrategia es compartida por casi la totalidad de movimientos dentro de la filosofía práctica y casi todas las actividades de nuestra programación tratan de seguir este sendero. Es en este sentido en el que puede decirse que Nelson establece las bases que compartirán el resto de movimientos de filosofía práctica.

b) El movimiento de “filosofía para Niños”: El movimiento “filosofía para niños” es uno de los más potentes y consolidados dentro de la filosofía práctica, contando con numerosas instituciones alrededor del mundo que lo apoyan. Surge del profesor norteamericano Mathew Lipman y se inicia cuando éste se decide en 1969 a escribir una “novela filosófica” con el objetivo de enseñar a jóvenes de entre 11 y 13 años a pensar.

Como el propio nombre indica, uno de los rasgos característicos de este movimiento es reivindicar la extensión de la filosofía a edades tempranas. Los niños, dice Lipman, también pueden filosofar<sup>8</sup>. Sin embargo el nombre tampoco debe confundirnos. Las implicaciones del proyecto de filosofía para niños son mucho más profundas que lo que supone la simple extensión de la filosofía a niños.

---

7 Nelson, 1965 tomado de Arnaiz, 2007.

8 Lipman, 1992, p 22.

En primer lugar, es necesario tener en cuenta que la propuesta de Lipman no se reduce a la mera introducción de la asignatura de “filosofía” en primaria y secundaria. La propuesta de Lipman implica toda una reconstrucción del currículo de todas las asignaturas, y quizá del propio sistema educativo

La idea de que el profesorado, sin más esfuerzo que un fin de semana de “tormenta de ideas” puede hoy por hoy, adquirir recursos para que la educación pública eleve su nivel de calidad, es tan irreal como la idea de que una persona pueda “levantarse por sí mismo del suelo tirando del cuello de su camisa”.<sup>9</sup>

La cuestión es, entonces, ¿en qué sentido hay que hacer cambios? ¿Con que fin?

Lipman se percató de que uno de los mayores problemas en la educación es la falta de unidad en la experiencia educativa infantil.<sup>10</sup> Así, los estudiantes se encuentran ante saberes fragmentados que deben memorizar para superar exámenes, y, sobre todo, saberes alejados de ellos que no son capaces de conectar con su vida. ¿Cómo solucionar esto? Es aquí donde entraría de lleno la filosofía. Las materias han de reconocer sus conexiones entre sí y la filosofía debe ser precisamente una materia transversal que de coherencia a todo el currículo y lo acerque a los problemas vitales de los estudiantes.

Para llevar esto a cabo, Lipman propone que las clases se conviertan en “comunidades de investigación”. La comunidad de investigación es un lugar en el que los estudiantes pueden dialogar conjuntamente sobre cuestiones que surgen de ellos mismos desarrollando su investigación mientras ellos mismos se desarrollan. Es un lugar, dice Lipman, “en el que los estudiantes se escuchan unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre los demás, se retan los unos a los otros para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y buscan identificar los supuestos ajenos”<sup>11</sup>

Las comunidades de investigación ayudarían también a que los alumnos desarrollen lo que Lipman llama el “pensamiento cuidadoso”. Desarrollar el pensamiento cuidadoso significa desarrollar la lógica y la capacidad crítica tratando de buscar claridad en las razones.

Según Lipman el modo de pensar y de expresarse en filosofía tiene un matiz distinto al resto de debates o diálogos que pueden darse. La idea principal es que, las comunidades de investigación habitúan a los alumnos a desarrollar este tipo de actividad particular que es la filosofía. Actividad que sólo puede comprenderse entrando, como diría Wittgenstein, en sus juegos del lenguaje y en las formas de vida de las que depende. Lipman considera que la filosofía no es solo una actividad, es una forma de vida. Enseñar esta forma de vida y hacer a los estudiantes partícipes de la misma es lo que debe propiciar la educación.

Una de las propuestas de Lipman más conocidas a la hora de trabajar en las comunidades de investigación, es sustituir los libros de texto por novelas con contenido filosófico. Dichas novelas deberán leerse en voz alta. Este tipo de lectura compartida además de ofrecer material de reflexión favorece la escucha y la atención, y lo que es más importante, conecta a los alumnos emocionalmente con la reflexión filosófica implicándolos vitalmente.

Tras la lectura y una vez que el facilitador se asegure de que los estudiantes lo han

---

9 Lipman, 1992, pp. 25-26.

10 Lipman, 1992, p 86.

11 Lipman, 1998, p. 57.

comprendido, se deja que los estudiantes, por grupos o individualmente, planteen preguntas que les haya suscitado el texto. Es importante en este punto dejar un alto grado de libertad a la hora de que los estudiantes planten cuestiones (por ejemplo, estas no tienen por qué referirse al texto). Lipman incluso insta a que las preguntas no sean de sí o no, sino que sean más amplias.

Las preguntas se apuntarán en la pizarra y una vez hecho esto los estudiantes votarán y decidirán cuál o cuáles quieren debatir (así mismo se pedirá a los alumnos que reformulen las preguntas si no están claras). De este modo según la propuesta de Lipman las preguntas filosóficas surgen de los propios estudiantes y de sus propias inquietudes lo que las conecta con ellos mismos. No son impuestas desde fuera. A este respecto Lipman insiste en la capacidad de los niños de plantear cuestiones filosóficas. De hecho los niños las plantean constantemente por lo que las dudas que esto pueda suscitar solo se deben a viejos prejuicios.

Una vez que se haya escogido una pregunta se pasará a resolverla. Los alumnos deberán argumentar y contra argumentar entre sí. El facilitador podrá ayudar con preguntas a coordinar el debate con el objetivo de que los alumnos tomen conciencia del nivel “metaargumentativo” del debate. Sin embargo Lipman insta a que el facilitador se mantenga al margen del contenido del debate independientemente de las opiniones que se expresen (de hecho, para garantizar esto, Lipman llega a recomendar que las discusiones sean coordinadas por alguien exterior al mundo de la filosofía).

Por último, como ya hemos dicho Lipman consideraría que mediante esta forma de trabajo se conecta el desarrollo de la lógica (mediante la argumentación) con la conexión emocional de los problemas planteados esto hace que en último término la comunidad de investigación lleve al desarrollo ético. De hecho según Lipman el verdadero objetivo último de la filosofía en las aulas, de las comunidades de investigación es crear ciudadanos democráticos y comprometidos con los derechos humanos.

c) El movimiento del asesoramiento filosófico: El asesoramiento filosófico nace de la mano de Gererd Achenbach en 1981. Una de las ideas que están en el trasfondo de esta corriente es que el filósofo puede convertirse en un profesional más allá de las instituciones académicas. De acuerdo con este movimiento, la reflexión filosófica conjunta puede servir a resolver problemas vitales de las personas. Sin embargo, es necesario resaltar que el asesoramiento filosófico suele rechazar el ser considerado como un tipo de terapia,<sup>12</sup> tampoco no considera el problema del consultante como un desequilibrio psicológico. La labor del filósofo más bien consiste en indagar en el sistema de comportamiento del consultante viéndolo como una expresión de su particular filosofía de vida. El filósofo trataría de hacer explícita dicha teoría de vida sin juzgarla, con el objetivo de comprenderla e iniciar una reflexión crítica con el consultante. No diremos más de esta corriente dado que no tiene especial relación con la programación que desarrollamos abajo.

d) El movimiento de las nuevas prácticas filosóficas: Bajo este rótulo se ha designado a una serie de fenómenos recientes desarrollados principalmente en Francia. Podemos destacar principalmente: i) los cafés filosóficos, ii) los talleres de filosofía, y iii) las universidades populares. Por el momento dejaremos de lado los cafés filosóficos y las universidades populares y nos centraremos en los talleres de filosofía dado que muchas de las actividades de la programación están inspiradas en esta forma de filosofía práctica.

Oscar Brenifier: los talleres de filosofía

---

12 Arnaiz, 2007, p. 194.

El modelo de los talleres de filosofía ha sido desarrollado principalmente por el filósofo francés Oscar Brenifier y mantiene muchas similitudes con los diálogos socráticos.

El modelo de filosofía práctica que desarrolla Brenifier puede encuadrarse, como el mismo hace, dentro del paradigma constructivista. Así, el conocimiento no es aquí entendido como el reflejo fiel de la realidad, sino más bien el conocimiento es una construcción. Una construcción intersubjetiva y con criterios de objetividad pero una construcción.

Entendiendo así el conocimiento Brenifier propone un modelo de práctica filosófica inspirado en el método socrático. En este sentido el peso esencial en la elaboración del conocimiento ha de situarse sobre el estudiante. La labor del maestro será llevar a cabo la mayéutica socrática con el fin de que el alumno construya conocimiento a partir de lo que ya tiene dentro de sí.

Este modelo exige que los valores fundamentales dentro del diálogo sean la claridad y la coherencia. Como Brenifier dice:

Frente a los discursos largos y alambicados, a las pretensiones múltiples, a los alegatos a cerca de la profundidad o la verdad, el “tábano” plantea preguntas simples, hace surgir proposiciones sobrias y claras con relaciones explícitas, lo cual permite encadenar una lógica implacable que interpela al pensamiento y al ser.<sup>13</sup>

En los talleres de Brenifier siempre será preferible la claridad a los grandes discursos, la precisión y minuciosidad a las grandes respuestas, y el proceso al resultado. Esto implica que el tiempo de los talleres será necesariamente largo. Como Brenifier indica varias veces, debe perderse el temor a perder el tiempo y al error:

Como ya hemos dicho en otra ocasión, hay dos temores que habría que ahorrarse: el temor a perder el tiempo y el temor al error (que Hegel denuncia como el primer error). Al ejercicio se le concederá el tiempo que requiera, pase lo que pase. Si se produce algún problema hay que resolverlo desde dentro de la práctica y no desde un discurso teórico del profesor. Se trata de una práctica lenta, que necesita paciencia para su desarrollo. Por esta razón es importante prever un tiempo generoso. Esto ofrece la posibilidad al alumno de resolver problemas o de rectificar errores. Si el enseñante desea introducir sus propios comentarios de fondo, esperará al final de la sesión o a la sesión siguiente, a menos que le parezca que es necesario aclarar algo con urgencia (aunque desconfiando de lo que se le presenta como una urgencia a su subjetividad).<sup>14</sup>

En este sentido, el movimiento de los talleres filosóficos de Brenifier se diferencia de los anteriores movimientos en el especial hincapié que hace en la claridad y el rigor argumentativo. Si Lipman recomendaba que las preguntas no fueran de sí o no además de incidir la importancia del contenido de la discusión (es decir que fueran preguntas cuya discusión involucrara vitalmente a los estudiantes), por el contrario Brenifier aboga por preguntas sencillas. Cuando más sencilla y más clara mejor. Así mismo no importa que se esté conectado o no emocionalmente con la cuestión a debatir. Cualquier pregunta, dice Brenifier, es válida como punto de partida. En definitiva, los talleres filosóficos centran, más que ninguna de las corrientes anteriores, su interés en el análisis lógico y la claridad conceptual.

Hasta aquí hemos hecho un breve análisis de qué es la filosofía práctica y los principales

---

13 Brenifier, *Cuaderno 1 de ejercicios de práctica Filosófica*. CEPAPFIN, p. 13

14 Brenifier, *Cuaderno 1 de ejercicios de práctica Filosófica*. CEPAPFIN, p. 6.

movimientos que la componen. Es conveniente recordar que, si bien cada uno de estos movimientos han tenido desarrollos más o menos independientes, nosotros coincidimos con Arnaiz en adoptar una concepción amplia de la filosofía práctica.

En segundo lugar, consideramos que cada uno de estos movimientos descritos tiene sus virtudes y sus carencias: por ejemplo, el método de los talleres filosóficos puede ser muy útil a la hora de aprender a argumentar con rigor y a la hora de explicitar los presupuestos con los que discutimos desarrollando el pensamiento crítico e imparcial pero, sin embargo, consideramos que puede ser a veces contraproducente a la hora de trabajar con estudiantes de tercero de la ESO. Discusiones tan pautadas y de con tanto rigor lógico pueden acabar por desaprovechar la creatividad, imaginación y libertad del estudiante. Así mismo el hecho de que dichas discusiones no tengan por qué conectarse con su experiencia vital (de hecho parece que cuando más desvinculados estemos en el taller, mejor dado que eso facilita la imparcialidad) puede acabar por cometer el error que Lipman señala de la educación tradicional: su falta de vínculo emocional con el estudiante lo que puede causar en el indiferencia y hastío. De modo inverso, si bien consideramos que el método de Lipman puede ser útil a la hora de conectar vitalmente la filosofía con los estudiantes, puede acabar degenerando en discusiones donde prime la retórica sobre el rigor argumentativo (que es precisamente lo que debe caracterizar a la filosofía), máxime si seguimos su consejo, de acuerdo con el cual, es preferible que el facilitador de la comunidad de investigación no tenga conocimientos de filosofía.

Esta es una de las razones por las que las actividades de nuestra programación rara vez siguen de un modo ortodoxo las metodologías prescritas por los movimientos que acabamos de mencionar. Más bien, nuestras actividades combinan elementos de distintas metodologías de filosofía práctica aunque en algún caso pueda predominar más un tipo de metodología sobre otra.

Por último ante la pregunta sobre por qué utilizar las metodologías de filosofía práctica en valores éticos frente a la educación tradicional, creemos que la propia justificación dada por este movimiento es, en sus líneas generales, correcta: el filosofar es una práctica, una práctica orientada a formular teorías pero al fin y al cabo una práctica. Una práctica cuyo método es la argumentación. La argumentación, como ya indicó Platón y como sigue reseñando la teoría de la argumentación contemporánea, tiene un elemento dialéctico en su propia esencia. De este modo el diálogo enfocado a ahondar en los principios, es la manifestación más directa de esta práctica, y por tanto el mejor modo por el que el alumno puede aprehender esta práctica peculiar que llamamos filosofar.

Por otro lado es extensamente compartida (tan extensamente que casi se ha convertido en un “cliché” del filósofo defendiendo la asignatura de filosofía en la educación preuniversitaria) la opinión de que la razón por la que la asignatura de filosofía debe estar presente en la ESO y Bachillerato es la necesidad de fomentar el pensamiento crítico entre la ciudadanía. Ahora bien, esto implica que lo que se quiere enseñar a la ciudadanía es precisamente a filosofar (con lo que ello implica). Lo contrario es simplemente presentar un escaparate de filosofías acabadas que el estudiante debe simplemente contemplar (¡con admiración!) y retener en su memoria con el fin de expulsarlas en el próximo examen y poder llevarse un papel en el que figure un número igual o superior a 5. Eso, o conseguir un “quesito” más en la siguiente partida de trivial.

Con esto no estamos diciendo que la filosofía práctica no tenga limitaciones. De hecho creemos que las tiene. Una de ellas es que, pese a considerarse la vanguardia del giro práctico, la mayor parte de las corrientes de filosofía práctica no llegan a superar del todo el “teoricismo” propio de la enseñanza institucional. Es decir, a pesar de dar prioridad a la práctica como método de generar teorías, el fin último parece seguir siendo ese: generar teorías. La teoría por la teoría. Sobre este aspecto volveremos más tarde. Por el momento pasaremos a analizar otras razones por las cuáles



defendemos que la filosofía práctica es un método adecuado para trabajar la nueva asignatura de “Valores Éticos”.

### **2.1.3 La exigencia legal del uso de metodologías activas**

Dejando de lado la justificación que se proporciona desde la filosofía práctica, otra de las razones para incorporar la filosofía práctica en la enseñanza de valores éticos la encontramos en las propias exigencias de la legislación vigente. En artículo 8 de la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, el primer principio pedagógico que debe regir en la educación secundaria obligatoria reza como sigue:

1. La metodología didáctica será fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo del alumnado, así como el logro de los objetivos y competencias correspondientes.

En la misma línea, en el anexo de la misma orden en el que se establecen los principios metodológicos de la etapa exige lo siguiente respecto a la metodología a utilizar en la ESO:

La metodología, por tanto, ha de estar orientada a potenciar el aprendizaje por competencias por lo que será activa y participativa, potenciando la autonomía de los alumnos en la toma de decisiones, el aprender por sí mismos y el trabajo colaborativo, la búsqueda selectiva de información y, finalmente, la aplicación de lo aprendido a nuevas situaciones. Todo ello teniendo en cuenta, además, las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación. En esta línea, el trabajo por proyectos es especialmente relevante.

Las metodologías activas han de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo, de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares, facilitando los procesos de generalización y de transferencia de los aprendizajes.

De este modo la legislación hace hincapié en que la metodología durante la etapa de la ESO debe ser 1) “activa y participativa”, 2) potenciar la autonomía de los alumnos de tal modo que “aprendan por sí mismos”, y 3) todo esto debe “apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo”.

Precisamente estas tres características que menciona la ley son centrales en las metodologías desarrolladas por la filosofía práctica (recordemos los tres principios que mencionamos al principio que rigen la filosofía práctica). Al situar el diálogo como piedra angular de su desarrollo la filosofía práctica necesariamente ha de recurrir al aprendizaje cooperativo. Así mismo, la filosofía práctica centra sus esfuerzos en la práctica filosófica, en el “filosofar” en vez de en el aprender filosofías lo que acaba por hacer que el estudiante sea, no solo parte, sino protagonista activo del aprendizaje.

Por último, de acuerdo con la legislación, estos principios metodológicos y pedagógicos, más allá del hecho de que deban regir en la Educación Secundaria en general, adquieren especial relevancia en la materia que nos ocupa “valores éticos”. En la misma orden, la ley exige que la materia de valores éticos haga uso especial de estas estrategias metodológicas:

Para desarrollar convenientemente la materia, el docente deberá utilizar una metodología variada y flexible que se adapte a la especificidad de cada grupo de alumnos, una metodología que

convierta al alumno en el auténtico protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. A lo largo del curso se utilizarán diferentes formas de actividad con la finalidad de alcanzar con ello los objetivos propuestos y dichas actividades podrán ser realizadas de forma individual o grupal, para fomentar el aprendizaje cooperativo, las relaciones entre iguales y el desarrollo de actitudes sociales positivas y favorables a la comunicación. Esta metodología podrá utilizar procedimientos tales como: Resolución de problemas morales; Dramatizaciones; Debates; Búsqueda de información en bibliotecas o Internet; Elaboración de mapas conceptuales, resúmenes y esquemas; Lectura y comentario de noticias de actualidad; Comentario en grupo de textos y obras artísticas relacionados con los temas a tratar; Realización de trabajos utilizando las nuevas tecnologías.

## **2.2 La importancia de las pedagogías críticas y la perspectiva de género en la enseñanza de valores éticos**

Antes hemos mencionado que, a nuestro parecer, los distintos movimientos de filosofía práctica tienen ciertas limitaciones. Una limitación importante es que, si bien coinciden en considerar la filosofía como una actividad, no deja de ser una actividad para generar teorías pero, ¿Cuál es el fin de esas teorías? Creemos que la filosofía práctica no llega a eliminar la dicotomía teoría-práctica y sigue, en general, considerando la especulación un fin en sí mismo. En este sentido la educación tiene, como no podía ser de otro modo, como objetivo comprender pero ¿de qué sirve comprender? La mayor parte de las corrientes no responden a esta cuestión o lo hace de manera muy generalista: apelando al ideal de democracia o a resolver “problemas vitales” etc.

Creemos que una teoría de la educación debe enfrentarse abiertamente al problema de cuál es la función última, el fin de la educación y este aspecto no debe retrasarse o situarse como una cuestión secundaria. Más bien al contrario, creemos que esta es la principal cuestión que debe resolver una teoría de la educación y el resto de cuestiones deben estar subordinadas a esta.

Gran parte de los problemas que tiene la pedagogía actual se encuentran precisamente en obviar esta pregunta. La pedagogía, dicen los constructivistas, sirve para desarrollar la inteligencia o, como dice la actual legislación, para desarrollar ciertas “competencias”. La cuestión sin embargo es, ¿Qué inteligencia y para qué? ¿Competencias para qué? La inteligencia o las llamadas competencias son herramientas pero una herramienta se define por el fin a que sirve. Si esto no se hace, o bien el discurso sobre la inteligencia y las competencias es vacío, o, todavía peor, encierra fines ocultos.

La llamada pedagogía crítica, cuyo principal antecedente y exponente fue Paolo Freire (poner referencia), se percató de esta cuestión. En línea con estas corrientes, consideramos que el fin de la educación no es otro que la emancipación de los oprimidos, emancipación que no puede darse sin la transformación de las condiciones de existencia.

¿Cómo afecta esto a la educación y en particular a la enseñanza de “valores éticos”?

La pedagogía crítica se encuentra muy influenciada por las ideas marxistas. Así, de acuerdo con el materialismo histórico las condiciones materiales generan antagonismos entre opresores y oprimidos. Antagonismos que se reflejan en la “superestructura” a la que la educación no es ajena.

Por este motivo, al igual que en campo de la vida, no existe neutralidad en nuestros pensamientos y en nuestras acciones: o se reproduce la opresión o se lucha contra ella. La educación no es un caso aparte.

En la “pedagogía del oprimido” Paulo Freire distingue dos tipos de educación: una “educación



bancaria o domesticadora” y una educación liberadora. La primera tiene como fin reproducir el orden establecido y la segunda revolucionarlo. La primera hace esto limitándose a depositar conocimiento fraccionados a los educandos que los asumen de manera pasiva aprendiendo a adaptarse al sistema establecido. Pero, para Freire, el ser humano no está para adaptarse si no para transformar. Una educación liberadora debe hacer que los estudiantes sean parte activa de la educación, con el objetivo de comprender la situación existente y transformarla.

Así, pensamos que la educación en general, y la filosofía en particular debe servir para comprender la realidad desvelando los sistemas de opresión existentes para poder modificarlos. En este sentido, la generación de teorías no es un fin en sí mismo, sino que está orientada a la práctica transformadora.

Ahora podríamos preguntarnos, ¿en qué se traduce esto al currículo? Carbonell Sebarroja resume las que, a grandes rasgos, serían las principales premisas de dicho currículo:<sup>15</sup>

-Frente al carácter esencialista y al pensamiento único, se propone un currículo que respete la más amplia diversidad epistemológica, social y cultural, sobre todo aquellas voces más marginadas y excluidas;

-Frente al aula como espacio negado para el sujeto, la creación de espacios para que los estudiantes construyan sus propios marcos de significación del conocimiento;

-Ante el carácter ahistórico y acontextual, un currículo que reivindique la memoria, conecte con la experiencia local del entorno y se proyecte hacia un mundo más justo y esperanzador;

-Ante el imperio de la racionalidad que coloniza el espacio escolar de intereses y dispositivos técnicos, la prioridad por las consideraciones éticas;

-Ante la fragmentación curricular, la integración de saberes;

-Ante la primacía o compartimentación de las diversas dimensiones del ser humano, una apuesta firme por la realización entre el sujeto y el conocimiento, la razón y el sentimiento, entre el conocimiento y la emotividad, o entre la estética y la ética.

A todo esto habría que añadir la crítica a la razón instrumental que tanto repudió la escuela de Frankfurt, y un proceso de aprendizaje que, como dice Freire,<sup>16</sup> debe estar basado en el diálogo horizontal. Los seres humanos aprenden y transforman la realidad colectiva e intersubjetivamente.

Teniendo todo esto en cuenta, puede uno percatarse de que las consideraciones curriculares que se hacen desde el paradigma crítico y desde la filosofía práctica se encuentran orientadas estrechamente. Ambas dan importancia al diálogo horizontal como metodología, ambas entienden la escuela, no como un lugar de recepción de contenidos, si no de creación de los mismos, ambas huyen de la fragmentación curricular abogando por un aprendizaje integrador y global. Sin embargo, la pedagogía crítica da un paso más allá y considera que el fin de la educación no se limita a entender, si no a entender los mecanismos de opresión con el objetivo de transformarlos. Ambas entienden que la práctica lleva al saber pero la pedagogía crítica añade que este debe llevar a la práctica.

---

15 Carbonell, 2014, p. 75.

16 Freire, 2015.

De este modo, no creemos que la pedagogía crítica contradiga a la filosofía práctica. Más bien ambas se complementan, la pedagogía crítica supone en cierto modo otra vuelta de tuerca al giro práctico. Si la filosofía práctica sigue el esquema Práctica-saber (el uso de la práctica para llegar al conocimiento) la pedagogía crítica viene a completar ese esquema convirtiéndolo en práctica-saber-práctica. Es este último esquema, un esquema fundado en la filosofía práctica pero desarrollado bajo las gafas de la pedagogía crítica, el que creemos que debe seguir la enseñanza en general y la enseñanza de “valores éticos” en particular y es el que humildemente hemos tratado de seguir en la programación que desarrollamos abajo (con todas las limitaciones que esta tiene).

Por último, para llevar todo esto a cabo, hemos decidido diseñar la programación desde el punto de vista de las mujeres como colectivo oprimido. Es decir, hemos tratado de enfocar la perspectiva emancipadora en la cuestión de la igualdad de género que, por otro lado, es uno de los elementos transversales que, de acuerdo con la legislación, deben abordarse en la ESO.

La razón que nos ha llevado a abordar la programación desde esta perspectiva (y no otras como la de “clase”) es que consideramos, en línea con la pedagogía crítica, que la educación debe prestar atención a los oprimidos por encima de otras consideraciones. Así, lo cierto es que tal como aseguran diversos estudios, la igualdad de género entre la población joven y sobre todo adolescente ha sufrido una regresión histórica (referencia) tanto en Europa en general como en España en particular. Los datos que arrojan los distintos estudios que se han hecho en los últimos años son escalofriantes. Por ejemplo, el 80% de los adolescentes conoce actos de violencia en parejas de su edad,<sup>17</sup> y según el CIS, uno de cada tres juzga normal impedir a la chica trabajar, estudiar o relacionarse con otras personas.<sup>18</sup>

La educación peca a veces de afrontar problemas o sistemas de opresión alejados de la realidad de los alumnos. Por ejemplo, en ocasiones en ética se dedica excesivo esfuerzo a criticar sistemas de explotación extintos ya en nuestro contexto como la esclavitud, o a considerar problemas actuales pero alejados de la realidad de los estudiantes. Por ejemplo, los estándares de aprendizaje que hacen referencia a la necesidad de tomar conciencia sobre violación de los derechos humanos rezan como el que sigue: “Justifica la necesidad de actuar en defensa de los derechos de la infancia, luchando contra la violencia y el abuso del que niños y niñas son víctimas en el siglo XXI, tales como el abuso sexual, el trabajo infantil, o su utilización como niños soldados, etc.”. En la misma línea, cuando se habla de machismo los profesores suelen poner ejemplos en clase como la ablación del clítoris o la lapidación de mujeres en Arabia Saudí.

Ahora bien, nosotros nos preguntamos ¿Es tan necesaria esta labor? Desde aquí retamos a algún profesor de la ESO a que encuentre entre sus alumnos alguno que justifique la existencia de niños soldados, las lapidaciones de mujeres, o la esclavitud. Lo cierto es que no encontrará ninguno. Sin embargo si encontrará alumnos que justifiquen revisar los mensajes de sus parejas, que llamen a las mujeres “putas” o “estrechas” en función de cómo visten o actúen.

Abarcar los distintos sistemas de opresión desde estos casos, sin tener en cuenta las opresiones que los alumnos pueden sufrir o ejercer directamente (pobreza, machismo, etc.) puede llevar, y de hecho llevan como prueban los resultados de los estudios sobre machismo en la juventud, no sólo a dedicar esfuerzo en una labor superflua (concienciar a los alumnos de lo que ya están concienciados), si no lo que es peor, a la errónea conclusión de que, al menos en el caso del género,

---

17 [http://www.eldiario.es/andalucia/Adolescentes-machistas-cruda-herencia-patriarcado\\_0\\_449355873.html](http://www.eldiario.es/andalucia/Adolescentes-machistas-cruda-herencia-patriarcado_0_449355873.html).

18 <http://www.elperiodico.com/es/noticias/sociedad/los-jovenes-son-mas-machistas-que-sus-padres-control-pareja-3887918>.

en España eso ya es algo del pasado. El patriarcado no existe y los casos de violencia de género son sólo residuales (Violencia que, por cierto, no se deberá a cuestiones de género si no a “que el tío estaba loco”). De nuevo, nos topamos con la dicotomía entre “educación domesticadora” o “educación liberadora”.

Creemos con Lipman que la educación en general y la reflexión filosófica en particular debe conectar con la experiencia vital de los estudiantes pero no solo eso sino que, en línea con la perspectiva crítica, debe servir para desvelar los sistemas de opresión ocultos (desarticular racionalmente la ideología) y no tanto los ya conocidos o extintos, haciendo a los estudiantes que sufren y ejercen la opresión partícipes activos de dicha crítica. Por este motivo hemos escogido la perspectiva de género y el movimiento feminista como elemento central y transversal de la programación siendo en este caso “el patriarcado” el sistema de dominación a hacer explicitar mediante la filosofía práctica con el objetivo de transformarlo

### **3. Programación didáctica**

#### **3.1 Introducción a la programación didáctica**

De acuerdo con la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, la programación didáctica debe incluir los siguientes elementos: a) Secuencia y temporalización de los contenidos, b) Estándares de aprendizaje evaluables que se consideran básicos, c) Decisiones metodológicas y didácticas, d) Perfil de cada una de las competencias de acuerdo con lo establecido en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, e) Concreción de elementos transversales que se trabajarán en cada materia, f) Medidas que promuevan el hábito de la lectura, g) Estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterios de calificación, h) Actividades de recuperación de los alumnos con materias pendientes de cursos anteriores, i) Medidas de atención a la diversidad, j) Materiales y recursos de desarrollo curricular, k) Programa de actividades extraescolares y complementarias, y l) Procedimiento de evaluación de la programación didáctica y sus indicadores de logro.

A continuación desarrollamos una programación didáctica para la asignatura de “Valores Éticos” de tercero de la ESO, inspirada basada en las estrategias de filosofía práctica y pedagogía crítica que hemos expuesto arriba. En ella incluimos todos los apartados que exige la ley a excepción del “programa de actividades extraescolares y complementarias”, dado que nuestra programación no tiene prevista ninguna actividad de este tipo.

#### **3.2 Elementos transversales**

De acuerdo con el artículo 6 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria han de trabajarse una serie de elementos transversales. Esto es, elementos que deben trabajarse en algún momento durante esa etapa sin estar asociados a ninguna asignatura en particular. Dichos elementos se agrupan cinco bloques. El segundo de ellos reza del siguiente modo:

2. Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de la igualdad efectiva entre

hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.

Las Administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombre y mujeres por igual, a las personas con discapacidad y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia.

La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género, de la violencia contra las personas con discapacidad, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.

Se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación.

Los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incorporarán elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual, el abuso y maltrato a las personas con discapacidad, las situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la protección ante emergencias y catástrofes.

En nuestra programación hemos decidido desarrollar principalmente este contenido, en concreto hemos decidido desarrollar la parte que se refiere al fomento de la igualdad entre mujeres y hombres. Sin embargo, esto no lo hemos hecho de un modo convencional.

Normalmente a la hora de desarrollar un elemento transversal los docentes suelen incluirlo como un añadido a los contenidos curriculares que imparten. Nosotros no vamos a hacer eso. Tampoco vamos a tratar principalmente los contenidos curriculares de la ley justificando que al trabajarlos estamos trabajando también el contenido transversal del que hablamos. Por el contrario, la intención tras esta programación es “dar la vuelta a la tortilla” haciendo del contenido transversal referente al desarrollo de la igualdad entre mujeres y hombres, el eje central sobre el que se construye toda la programación. En otras palabras, la programación propuesta no es una programación de la asignatura de valores éticos de tercero de la ESO que dedique un apartado a la igualdad de género o que justifique que al tratar el contenido curricular de “Valores Éticos” se está tratando la igualdad de género. Nuestra programación es principalmente y ante todo una programación orientada a la igualdad de género que, al trabajarla, trabaja simultáneamente los contenidos que la legislación exige.

Para desarrollar la programación hemos adoptado el enfoque de género que desarrolla la teoría feminista tal como hemos explicado en el apartado 2.2. Para ello hemos dividido la programación en tres bloques. El primero de ellos solo se acerca a la perspectiva de género de un modo secundario. Este bloque está orientado a introducir a los alumnos en los valores éticos y las teorías éticas en general así como en la necesidad de reconocer derechos universales en base a dichas teorías. El segundo bloque, ya sí, se centra en la crítica feminista y tiene como objetivo que los

estudiantes reflexionen como esos valores y esos derechos universales que habíamos trabajado en el bloque 1, si bien “deben” cumplirse, no se cumplen de facto en lo que atañe a la igualdad entre hombres y mujeres. Por último, el bloque final tomando como partida este contraste entre el plano del deber ser (bloque uno) y el del ser (bloque dos) se centra en trabajar la adquisición de herramientas por parte del alumnado para contribuir a acercar este plano del ser (la desigualdad que de facto se da entre hombres y mujeres) al plano del deber ser (la exigencia ética de igualdad). En este bloque se trabajarán por un lado la necesidad de la política para conseguir este fin cosa que haremos tomando como excusa las tres olas del feminismo y su traducción en los derechos humanos, y por otro la importancia de la acción cotidiana para la consecución de dicho objetivo (cosa que se trabajará principalmente en la última unidad didáctica).

Otra cuestión a reseñar sobre este aspecto es que en algunos casos hemos desarrollado también criterios de evacuación y estándares de aprendizaje evaluables asociados a los contenidos de género que desarrollamos. Para ver cómo se concreta esto, remitimos directamente a las unidades didácticas desarrolladas abajo.

Por último es importante destacar, que nuestra programación no quiere ser una mera exposición de la teoría de género. En línea con el enfoque crítico que hemos adoptado<sup>19</sup> creemos que, como dijo Lenin, “no hay teoría revolucionaria sin práctica revolucionaria y viceversa”. Por este motivo nuestras actividades no sólo esta orientadas a entender la teoría de género si no que, muchas de ellas, están enfocadas precisamente al fomento de la acción diaria consciente (teoría y práctica van unidas) en favor de la igualdad de hombres y mujeres. Esto se ve especialmente en las actividades transversales: “Buzón de agresiones machistas”, y “el machismo en la red”. Así como en la última unidad didáctica.

Para comprobar cómo se traducen todos estos aspectos en nuestra programación, remitimos directamente a las propias unidades didácticas

### **3.3 Secuencia y temporalización de contenidos**

De acuerdo con la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León en la asignatura de “valores éticos” de tercero de la ESO, asignatura en la que se inserta nuestra programación, deben trabajarse los siguientes contenidos distribuidos en seis bloques:

#### **Bloque 1: La dignidad de la persona:**

Concepto de persona en la filosofía:

- Kant: Autonomía y heteronomía moral y el concepto de persona como un fin en sí misma (Imperativo categórico)
- Aristóteles: Concepto de virtud, virtudes éticas, relación de la virtud con los hábitos y el carácter.
- Construcción de la propia identidad. Elección de valores y proyecto de vida personal

#### **Bloque 2: La comprensión, el respeto y la igualdad en las relaciones interpersonales**

La inteligencia emocional de Daniel Goleman:

- Habilidades de la inteligencia emocional: Reconocimiento de las propias emociones, autocontrol emocional, reconocimiento de las emociones ajenas, empatía, respeto y automotivación.

---

19 Ver apartado 2.2.

- Valores y virtudes éticas. Su necesidad en las relaciones interpersonales: responsabilidad, compromiso y tolerancia, etc.
- Deberes morales y cívicos

### Bloque 3: La reflexión ética

Valores y normas éticas. La dignidad humana.

- Las teorías éticas: Éticas de fines y éticas procedimentales, Teoría hedonista: Epicuro, Teoría eudemonista: Aristóteles, Teoría utilitarista.

### Bloque 4: La justicia y la políticas

La constitución española:

- Derechos y deberes recogidos y su adecuación en la constitución

La Unión Europea:

- Desarrollo histórico de la UE y objetivos
- Derechos y deberes de los estados miembros y sus ciudadanos
- Logros de la UE
- .Obligaciones para los estados miembros

### Bloque 5: Los valores éticos, el Derecho y la DUDH

La declaración Universal de Derechos Humanos:

- La dignidad de la persona en el preámbulo
- Estructura de la DUDH. Las tres generaciones
- La violación de los Derechos humanos en la actualidad.
- ONG e instituciones que velan por la aplicación de los Derechos Humanos

### Bloque 6: Los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología

Ventajas e inconvenientes de la tecnología

- La aldea global
- La tecnoddependencia

Si bien estos son los contenidos que deben de impartirse, la ley deja libertad para que se trabajen en el orden y con la metodología que el docente cree conveniente (dentro de unos límites). En nuestro caso esto es de especial relevancia dado que hemos decidido desarrollar los contenidos de la programación siguiendo como hilo conductor principal el contenido transversal referente al fomento del desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres presente en el artículo 6 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Dicho de otro modo, nuestra programación, en lo referente a los contenidos, toma como eje principal la teoría de género y el feminismo. Sin embargo, justificaremos que a partir de la enseñanza de este contenido, se trabajarán también todos los contenidos que deben impartirse de acuerdo con la ley y que acabamos de mencionar. En este sentido hemos decidido agrupar los contenidos en tres unidades didácticas divididas en tres bloques:

#### Bloque 1 Principios éticos

Unidad 1: “Así son las cosas, pero... ¿deberían ser así?”. Distinción entre el ámbito del ser y del deber ser

Unidad 2: “Nada más práctico que una buena teoría”. Principales teorías éticas

Unidad 3: La ética Kantiana: autonomía, heteronomía y universalidad de los derechos

#### Bloque 2 Patriarcado

Unidad 4: “Yo sujeto y tu objeto”. Características generales de los sistemas de opresión

Unidad 5: “Lo masculino y lo femenino”. Bases ideológicas del patriarcado: dualismos opresores

Unidad 6: “Yo a mandar y tú a fregar”. Bases materiales del patriarcado: la división sexual del trabajo

Bloque 3: “La revolución será feminista, o no será”

Unidad 7: “La revolución será feminista o no será”. El feminismo como movimiento social: las tres olas

Unidad 8: Derechos humanos: derechos de las mujeres

Unidad 9: Y yo, ¿Qué hago?

En cuanto a la temporalización de los contenidos, basándonos en el calendario escolar y en las horas semanales de la asignatura (sólo una sesión de 50 minutos a la semana), hemos calculado un total de 30 sesiones para impartir la asignatura entera de “valores éticos” de tercero de la ESO. Así mismo dado que el curso se divide en tres evaluaciones hemos hecho coincidir cada bloque en que se agrupan nuestras unidades con una evaluación. De este modo el curso queda dividido en tres periodos de 10 sesiones cada uno en el que se trabajarán tres unidades didácticas (9 en todo el curso). En cualquier caso es necesario reseñar que la presente temporalización es flexible y por lo tanto es sólo provisional por lo que podrá sufrir cambios de acuerdo a las contingencias propias de la realidad en el aula.

Un problema adicional específico del tipo de programación que estamos diseñando es que la temporalización que acabamos de exponer no dice nada a cerca de la temporalización de los contenidos curriculares. Dado que, como hemos indicado, de acuerdo a nuestra programación con cada una de nuestras unidades didácticas se trabajan contenidos del currículo, este problema sólo puede resolverse indicando qué contenidos curriculares de la ley se trabajan con cada una de nuestras unidades. A continuación presentamos, de manera somera, una tabla con estas equivalencias. Si bien, para un análisis más detallado de las mismas, remitimos al apartado en el que se desarrollan las unidades didácticas.

<b>EVALUACIONES</b>	<b>Temporalización</b>	<b>Unidades didácticas</b>	<b>Contenidos del currículo<sup>20</sup></b>
PRIMERA EVALUACIÓN	Sesiones 1y 2	Unidad 1: “Así son las cosas, pero... ¿deberían ser así?”. Distinción entre el ámbito del ser y del deber ser	Valores y normas éticas. La dignidad humana. La inteligencia emocional de Daniel Goleman: Valores y virtudes éticas. Su necesidad en las relaciones interpersonales:

20 El lector podrá observar que hay contenidos curriculares repetidos y que estos no respetan el orden mencionado anteriormente. Esto se debe a que, o bien hay contenidos que se trabajan a lo largo de varias unidades, o se encuentran fraccionados en varias unidades. En cualquier caso la ley no exige nada a este respecto por lo que, mientras se trabajen los contenidos que ésta establece, el docente puede elegir la distribución que el crea conveniente. Para un análisis más detallado de esta distribución remitimos a las unidades didácticas desarrolladas más abajo.



			responsabilidad, compromiso y tolerancia, etc. Deberes morales y cívicos
	Sesiones 3, 4 y 5	Unidad 2: Principales teorías éticas	Concepto de persona en la filosofía: Aristóteles: Concepto de virtud, virtudes éticas, relación de la virtud con los hábitos y el carácter. -Las teorías éticas: Éticas de fines y éticas procedimentales, Teoría hedonista: Epicuro, Teoría eudemonista: Aristóteles, Teoría utilitarista.
	Sesiones 6, 7, 8 y 9	Unidad 3: La ética Kantiana: autonomía, heteronomía y universalidad de los derechos	Concepto de persona en la filosofía: Kant: Autonomía y heteronomía moral y el concepto de persona como un fin en sí misma (Imperativo categórico) Las teorías éticas: Éticas de fines y éticas procedimentales, Teoría hedonista: Epicuro
SEGUNDA EVALUACIÓN	Sesiones 10 y 11	Unidad 4: Características generales de los sistemas de opresión	La constitución española: Derechos y deberes recogidos y su adecuación a la DUDH  La declaración Universal de Derechos Humanos: La dignidad de la persona en el preámbulo. Estructura de la DUDH. Las tres generaciones. La violación de los Derechos humanos en la actualidad.
	Sesiones 12, 13, 14, 15 y 16	Unidad 5: Bases ideológicas del patriarcado: dualismos	La inteligencia emocional de Daniel Goleman: Habilidades



		opresores	de la inteligencia emocional: Reconocimiento de las propias emociones, autocontrol emocional, reconocimiento de las emociones ajenas, empatía, respeto y automotivación. La declaración Universal de Derechos Humanos: La dignidad de la persona en el preámbulo. La violación de los Derechos humanos en la actualidad.
	Sesiones 17, 18, 19 y 20	Unidad 6: Bases materiales del patriarcado: la división sexual del trabajo	La declaración Universal de Derechos Humanos: La dignidad de la persona en el preámbulo. La violación de los Derechos humanos en la actualidad.
TERCERA EVALUACIÓN	Sesiones 21, 22 y 23	Unidad 7: El feminismo como movimiento social: las tres olas	La declaración Universal de Derechos Humanos: La violación de los Derechos humanos en la actualidad. ONG e instituciones que velan por la aplicación de los Derechos Humanos.
	Sesiones 24, 25 y 26	Unidad 8: Derechos humanos: derechos de las mujeres	La constitución española: Derechos y deberes recogidos y su adecuación en la constitución. La Unión Europea: Desarrollo histórico de la UE y objetivos. Derechos y deberes de los estados miembros y sus ciudadanos. Logros de la UE. Obligaciones para los estados miembros La declaración

			Universal de Derechos Humanos: La dignidad de la persona en el preámbulo. Estructura de la DUDH. Las tres generaciones. La violación de los Derechos humanos en la actualidad.
	Sesiones 27, 28, 29 y30	Unidad 9: Y yo, ¿Qué hago?	<p>Concepto de persona en la filosofía: Construcción de la propia identidad. Elección de valores y proyecto de vida personal</p> <p>La inteligencia emocional de Daniel Goleman: Habilidades de la inteligencia emocional: Reconocimiento de las propias emociones, autocontrol emocional, reconocimiento de las emociones ajenas, empatía, respeto y automotivación.</p> <p>Valores y virtudes éticas. Su necesidad en las relaciones interpersonales: responsabilidad, compromiso y tolerancia, etc. Deberes morales y cívicos</p> <p>Ventajas e inconvenientes de la tecnología: La aldea global. La tecnoddependencia</p>

### 3.4 Estándares de aprendizaje evaluables que se consideran básicos

Por estándares de aprendizaje evaluables que se consideran básicos se suele entender los estándares que un alumno debe tener superados en nuestra asignatura para que, pasando de curso con materias suspensas, tenga garantías de poder superar el curso siguiente. Dichos estándares son establecidos a criterio del propio docente.

Nosotros hemos escogido un estándar básico por cada unidad didáctica. Recordamos que los estándares son la concreción de los criterios de evaluación. Y, a su vez, los criterios de evaluación son criterios de evaluación de un contenido. A continuación ofrecemos la lista de los estándares básicos que hemos escogido asociándolos al criterio de evaluación que concretan, y al contenido y unidad didáctica que pertenecen.

Unidad 1: “Así son las cosas, pero...¿deberían ser así?”. Valores éticos y distinción entre el ámbito del ser y del deber ser

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Valores y normas éticas. La dignidad humana.	1. Resaltar la importancia de los valores éticos, sus especificaciones y su influencia en la vida personal y social del ser humano, destacando la necesidad de ser reconocidos y respetados por todos	1.1 Describe las características distintivas de los valores éticos, utilizando ejemplos concretos de ellos y apreciando su relación esencial con la dignidad humana y la conformación de una personalidad justa y satisfactoria.

Unidad 2: “No hay nada más práctico que una buena teoría”. Principales teorías éticas

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Las teorías éticas: Éticas de fines y éticas procedimentales, Teoría hedonista: Epicuro, Teoría eudemonista: Aristóteles, Teoría utilitarista.	4. Comprender los elementos más significativos de la ética utilitarista y su relación con el Hedonismo de Epicuro, clasificándola como ética de fines y elaborando argumentos que apoyen su valoración personal acerca de este planteamiento ético.	4.2 Enumera las características que hacen del utilitarismo y del epicureísmo unas éticas de fines

Unidad 3: La ética Kantiana: autonomía, heteronomía y universalidad de los derechos

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Concepto de persona en la filosofía: Kant: Autonomía y	1. Identifica los conceptos de heteronomía y autonomía,	1.1 Explica la concepción kantiana del concepto de

heteronomía moral y el concepto de persona como un fin en sí misma (Imperativo categórico)	mediante la concepción kantiana de la “persona” con el fin de valorar su importancia y aplicarla en la realización de la vida moral.	“persona” como sujeto autónomo capaz de dictar sus propias normas morales.  1.2 Comenta y valora la idea de Kant al concebir a la persona como fin en sí misma, rechazando la posibilidad de ser tratada por otros como instrumento para alcanzar fines ajenos a ella.
--	--	--

Unidad 4: “Yo sujeto y tu objeto” Características generales de los sistemas de opresión

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
La constitución española: Derechos y deberes recogidos y su adecuación a la DUDH	1. Mostrar respeto por la Constitución Española identificando en ella, mediante una lectura explicativa y comentada, los derechos y deberes que tiene el individuo como persona y ciudadano, apreciando su adecuación a la DUDH, con el fin de asumir de forma consciente y responsable los principios de convivencia que deben regir en el Estado Español	1.1 Señala y comenta la importancia de “los derechos y libertades públicas fundamentales de la persona” establecidos en la constitución, tales como: “la libertad ideológica, religiosa y de culto; el carácter aconfesional del Estado Español; el derecho a la libre expresión de ideas y pensamientos; el derecho a la reunión pública y a la libre asociación y sus límites.

Unidad 5: “Lo masculino y lo femenino”. Bases ideológicas del patriarcado: dualismos opresores

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
La declaración Universal de Derechos Humanos: La dignidad de la persona en el preámbulo. Estructura de la DUDH. Las tres generaciones. La violación de los Derechos humanos en la actualidad.	3. Comprender el desarrollo histórico de los derechos humanos, como una conquista de la humanidad y estimar la importancia del problema que plantea en la actualidad el ejercicio de los derechos de la mujer y del niño en gran parte del mundo, conociendo sus	3.2 Da razones acerca del origen histórico del problema de los derechos de la mujer, reconociendo patrones económicos y socioculturales que han fomentado la violencia y la desigualdad de género

	causas y tomando conciencia de ellos con el fin de promover su solución.	
--	--	--

Unidad 6: “Yo a mandar y tu a fregar”. Bases materiales del patriarcado: La división sexual del trabajo

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
La declaración Universal de Derechos Humanos: La dignidad de la persona en el preámbulo. Estructura de la DUDH. Las tres generaciones. La violación de los Derechos humanos en la actualidad.	2. Evalúa utilizando el juicio crítico, la magnitud de los problemas a los que se enfrenta la aplicación de la DUDH, en la actualidad, apreciando la labor que realizan instituciones y ONG que trabajan por la defensa de los derechos humanos, auxiliando a aquéllos que por naturaleza los poseen, pero que no tienen oportunidad de ejercerlos	2.1 Investiga mediante información obtenida en distintas fuentes, acerca de los problemas y retos que tiene la aplicación de la DUDH en cuanto al ejercicio de: Los derechos civiles, destacando los problemas relativos a la intolerancia, la exclusión social, la discriminación de la mujer, la violencia de género y la existencia de actitudes como: la homofobia, el racismo, la xenofobia, el acoso laboral y escolar, etc. Los Derechos políticos: guerras, terrorismo, dictaduras, genocidio, refugiados políticos, etc.

Unidad 7: “La revolución será feminista o no será”. El feminismo como movimiento social: las tres olas

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
La declaración Universal de Derechos Humanos: La violación de los Derechos humanos en la actualidad. ONG e instituciones que velan por la aplicación de los Derechos Humanos.	2. Evalúa utilizando el juicio crítico, la magnitud de los problemas a los que se enfrenta la aplicación de la DUDH, en la actualidad, apreciando la labor que realizan instituciones y ONG que trabajan por la defensa de los derechos	2.2 Indaga, en trabajo colaborativo, acerca del trabajo de instituciones y voluntarios que, en todo el mundo, trabajan por el cumplimiento de los Derechos Humanos, tales como: Amnistía Internacional y ONG como Manos Unidas, Médicos

	humanos, auxiliando a aquéllos que por naturaleza los poseen, pero que no tienen oportunidad de ejercerlos	sin Frontera y Caritas, entre otros, elaborando y expresando sus conclusiones
--	--	---

Unidad 8: Derechos humanos. Derechos de las mujeres

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
<p>La declaración Universal de Derechos Humanos: La dignidad de la persona en el preámbulo. Estructura de la DUDH. Las tres generaciones. La violación de los Derechos humanos en la actualidad.</p>	<p>1. Interpretar y apreciar el contenido y estructura interna de la DUDH con el fin de conocerla y propiciar su respeto.</p>	<p>1.1 Construye un esquema acerca de la estructura de la DUDH, la cual se compone de un preámbulo y 30 artículos que pueden clasificarse de la siguiente manera:</p> <p>Los artículos 1 y 2 se refieren a los derechos inherentes a toda persona: libertad, la igualdad, la fraternidad y la no discriminación.</p> <p>Los artículos del 3 al 11 se refieren a los derechos individuales.</p> <p>Los artículos 12 al 17 establecen a los derechos del individuo en relación con la comunidad.</p> <p>Los artículos 18 a 21 señalan los derechos y libertades políticas.</p> <p>Los artículos del 22 al 27 se centran en los derechos económicos, sociales y culturales. Finalmente los artículos 28 al 30 se refieren a la interpretación de todos ellos, a las condiciones necesarias para su ejercicio y los límites que tienen.</p>

Unidad 9: Y yo, ¿Qué hago?

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DE	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Concepto de persona en la filosofía: Construcción de la propia identidad. Elección de valores y proyecto de vida personal	3. Comprender y apreciar la capacidad del ser humano, para influir de manera consciente y voluntaria en la construcción de su propia identidad, conforme a los valores éticos y así mejorar su autoestima		3.1 Toma conciencia y aprecia la capacidad que posee para modelar su propia identidad y hacer de sí mismo una persona justa, sincera, tolerante, amable, generosa, respetuosa, solidaria, honesta, libre, etc. en una palabra, digna de ser apreciada por ella misma

### 3.5 Decisiones metodológicas y didácticas

Como ya hemos explicado, nuestra programación está construida sobre metodologías inspiradas en la filosofía práctica. En el apartado 2.1 ya hemos indicado en qué consiste la filosofía práctica y cuál es el enfoque que sigue la programación en este aspecto. También aclaramos que, si bien nuestra programación estaba inspirada en la filosofía práctica, no seguía sus metodologías de modo ortodoxo. En este apartado concretaremos un poco más como hemos aplicado todo esto a la programación de la asignatura de valores éticos de tercero de la ESO.

En primer lugar, en línea con la filosofía práctica, todas las sesiones están compuestas por talleres y actividades basados en estas metodologías, en este sentido nuestra programación prescinde casi al completo (hay excepciones) de la clase magistral poniendo el acento en la actividad cooperativa de los alumnos. Hemos tratado de que los alumnos se impliquen y sean protagonistas de la actividad filosófica, es decir, hemos tratado de que las actividades obliguen y enseñen a los alumnos a filosofar. Sin embargo, aquí hemos contado con ciertas limitaciones debido a la contradicción presente entre 1) dar libertad a los alumnos para filosofar, y 2) impartir los contenidos que marca la legislación. Sobre este aspecto volveremos más tarde.

Por otro lado, dado que todas las sesiones están compuestas por distintos tipos de prácticas, y teniendo en cuenta que la asignatura de valores éticos de tercero de la ESO tiene un peso de una hora a la semana, es recomendable que durante la puesta en práctica de la programación no se dejen actividades sin terminar entre una sesión y otra. Es decir, dado que hay tanto tiempo entre sesiones es recomendable que, para que no se pierda el hilo de la discusión, las actividades queden cerradas al terminar la sesión. En este sentido hemos hecho la programación calculando, de media, una actividad por sesión aunque dependiendo de las actividades puede ser que dé tiempo a hacer más de una en la misma hora, sin embargo esto no es lo normal. Para ver como esto se concreta todavía más remitimos a las propias unidades didácticas.

Por otro lado, mencionamos al comienzo del trabajo que, si bien bajo el rótulo “filosofía práctica” se designa a una serie de movimientos concretos, nosotros no íbamos a seguir ninguno de modo ortodoxo. Es decir, consideramos que cada uno de los movimientos de filosofía práctica tiene sus virtudes y sus defectos por lo tanto no hemos adoptado los postulados ningún movimiento en particular. Más bien, nuestras actividades toman elementos de varios movimientos al mismo tiempo aunque en unos casos pueda predominar un tipo de metodología obre otra. (Para ver esto con más detalle, remitimos a las actividades. En el apartado “cómo trabajar con la actividad” desarrollamos las aclaraciones metodológicas necesarias para tener en cuenta durante el desarrollo de la misma).

Los movimientos de filosofía práctica que predominan en las actividades que hemos desarrollado son: los diálogos socráticos, la filosofía para niños y los talleres filosóficos de Brennifier, si bien, insistimos, aplicados de manera heterodoxa. Así, todas las actividades de la programación ponen en su centro el diálogo socrático aunque no todas lleguen al nivel de concreción y rigor de los talleres de Brennifier. Dependiendo de los objetivos hay casos en los que hemos dado más importancia al rigor argumental y otros en los que hemos favorecido la libertad y creatividad de los estudiantes so pena de perder en rigor lógico. Por otro lado, a la hora de aplicar las herramientas de filosofía para niños no hemos seguido exactamente la metodología de trabajo con novelas de Lipman. Con objeto de vincular a los alumnos emocionalmente con la investigación filosófica, en lugar de tomar escritos acabados como punto de partida tal como hace Lipman, hemos optado en utilizar más la creatividad de los alumnos como narradores. Así en línea con el enfoque narrativo o la filosofía lúdica de Angélica Sátiro,<sup>21</sup> algunas de nuestras actividades, por ejemplo, obligan a los alumnos a responder preguntas filosóficas escribiendo microrrelatos o a crear, interpretar, analizar y reescribir dramatizaciones teatrales en base a consideraciones filosóficas. Por último creemos que es importante hacer conscientes a los alumnos de la idea misma de comunidad de investigación con el objetivo de hacerles responsables de la actividad filosófica.

Dejando de lado la metodología, según la forma, nuestra programación se compone de tres tipos de prácticas:

1) Actividades: Son prácticas que se realizarán durante las sesiones (de hecho las sesiones se componen esencialmente de las actividades). Estas tienen un carácter cooperativo y dialógico de acuerdo con la filosofía práctica. Nuestra programación cuenta con un total de 29 actividades distribuidas por unidades didácticas.

2) Informes: Al final de cada unidad didáctica el alumno deberá rellenar un informe en el que deberá contestar a una serie de cuestiones que tienen relación con lo aprendido durante las actividades. Dichos informes deberán ser entregados periódicamente al profesor, quien se los devolverá corregidos. El alumno deberá adjuntar dichos informes en un portafolio que, al final el curso, será entregado al profesor.

Somos conscientes de que un portafolio es una herramienta para evaluar. Sin embargo lo incluimos en este apartado también ya que consideramos que en nuestra unidad tiene además dos objetivos didácticos 1) Consolidar el aprendizaje adquirido (en el sentido piagetiano), y 2) El alumno reflexione sobre sus propios procesos de aprendizaje. En este sentido, el alumno, cada vez que entregue un informe al profesor, deberá incluir un anexo en el que indique 1) qué cosas le han resultado más sencillas de la unidad, 2) qué cosas le han resultado más complicadas o en qué cosas ha notado o nota más dificultades, 3) qué aspectos, durante el transcurso de la unidad, le han parecido más interesantes o le han llamado la atención, 4) Qué momentos le han resultado menos interesantes, aburridos y prescindibles. Cuando el alumno entregue la versión final del portfolio deberá hacer lo mismo pero valorando el curso en su conjunto y no cada unidad en concreto. LA programación se compone de 9 informes en total (uno por cada unidad didáctica).

Actividades transversales: Son actividades que no pertenecen a ninguna unidad en concreto, sino que se desarrollan a lo largo de todo el curso. Para ver en qué consisten remitimos al apartado “actividades transversales”.

### **3.6 Competencias clave**

---

21 Sátiro, 2006.



### 3.6.1 Las siete competencias

De acuerdo con lo establecido en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, se fijan como competencias clave del proceso de enseñanza y aprendizaje las siguientes cuyo contenido resumimos:

a) Comunicación lingüística: se refiere al dominio de destrezas comunicativas en diferentes registros, con capacidad de comprensión crítica en todos los soportes

b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

c) Competencia digital: incorpora el dominio de las nuevas tecnologías, la seguridad en la red y la valoración crítica de su impacto en la sociedad

d) Aprender a aprender: se refiere a las habilidades relacionadas con el tratamiento de textos, realización de esquemas, capacidades de resumen y valoración del aprendizaje como herramienta social

e) Competencias sociales y cívicas: se refiere a los conocimientos de las instituciones, el desarrollo de valores críticos y la adquisición de destrezas de análisis social utilizando diferentes medios y soportes

f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: aúna elementos de desarrollo de la autonomía personal, conocimientos del mundo económico y valoración del entorno social y empresarial (C6 o CIEE).

g) Conciencia y expresiones culturales: engloba conocimientos sobre la cultura propia y ajena, el respeto por las diferencias y la valoración de la interculturalidad en nuestra sociedad

### 3.6.2 Cómo desarrolla la programación las siete competencias

De las anteriores competencias, nuestra programación trabaja todas excepto el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. A continuación ofrecemos un brevísimos resumen de cómo nuestra programación trabaja el resto de competencias. Para un análisis más detallado, remitimos a las propias unidades didácticas, especialmente al apartado “competencias”.

a) Comunicación lingüística: además de que desarrollaremos diversas actividades basadas en la lectura comprensiva de textos y en la expresión escrita de reflexiones personales e ideas de diferente grado de complejidad y abstracción, al utilizar metodologías cooperativas basadas en el diálogo los alumnos potenciarán especialmente la expresión y comprensión oral, tan poco trabajada habitualmente.

c) Competencia digital: Se trabajará en algunas actividades ya en algunas se requiere el uso del ordenador que podrán utilizar los grupos de trabajo para hacer consultas. Así mismo, muchos de los “informes” requieren, para su correcta resolución, del uso de la TCS lo que obliga a desarrollar esta

competencia. Sin embargo, donde más se desarrollará con diferencia esta competencia es en la realización de la actividad transversal del foro ya que requiere del uso constante del ordenador y las TICS.

d) Aprender a aprender: Se desarrolla en todos los “informes”. En estos, los alumnos deberán analizar qué aspectos les han resultado más complicados y cuales más sencillos. Esto hace que los informes fomenten el desarrollo de la meta-cognición lo que hace que el alumno desarrolle esta competencia de forma constante

e) Competencias sociales y cívicas: obviamente, esta competencia es característica de la asignatura.

g) Conciencia y expresiones culturales: Esta competencia se desarrollará principalmente a través de las actividades teatrales presentadas en la unidad 4 y la 9, las actividades que trabajan con cuentos del bloque 2 y las que se basan en la construcción de microrrelatos. Para comprender al detalle cómo se trabaja esta competencia en dichas actividades remitimos a las propias unidades didácticas

### **3.7 Medidas que promuevan el hábito de la lectura**

Inspirada en actividades de fomento a la lectura que se llevan a cabo en distintos centros, como medida de promoción del hábito de la lectura se propondrá a los alumnos la participación en la siguiente olimpiada lectora, que tendrá las siguientes bases

1. Para participar el alumno o alumna deberá comunicárselo al profesor.

2. Con cada libro que el alumno/a saque de la Biblioteca, lea y devuelva, éste deberá rellenar una ficha en la que se incluyan los siguientes aspectos a) Nombre del participante, b) Título y autor de la obra, c) Breve resumen del contenido, d) la respuesta a varias preguntas sencillas. Estas dependerán de la obra que haya escogido el estudiante y será preferible que incluyan cuestiones desde la perspectiva de género.

3. El alumno podrá leer todos los libros que desee tomados en préstamo de la biblioteca, sin contar aquellos libros de texto obligatorios o recomendados por otros profesores.

4. Por cada 100 páginas leídas, el alumno obtendrá un punto.

5. Al finalizar, el estudiante que más puntos haya acumulado obtendrá 2 puntos mayores en la calificación final del curso, el segundo 1.5 y el tercero 1 punto.

### **3.8 Estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterios de calificación**

La evaluación debe hacerse de acuerdo a los criterios de evaluación y su concreción: los estándares de aprendizaje evaluables. Para ver estos criterios y estándares así como las actividades mediante las cuales los mediremos remitimos al apartado “competencias” de las unidades didácticas y a las tablas que ahí se exponen.

#### **3.8.1 Descripción de los procedimientos de evaluación**

### Las actividades del aula.

En cada unidad didáctica se irán proponiendo una serie de actividades que servirán al tiempo para desarrollar los contenidos y para evaluar a los alumnos (después de su puesta en común).

Muchas de esas actividades requieren del trabajo por grupos. Para evaluar el trabajo cooperativo por grupos el profesor entregará a cada grupo una hoja con una diana dibujada, la cual se dividirá en tantas partes como miembros tengo el grupo. Cada alumno deberá marcar una x en la zona de la diana en la que considere que se encuentra el trabajo realizado por cada miembro, siguiendo el criterio siguiente:

- Centro de la diana: ha trabajado mucho.
- Zona intermedia: ha trabajado lo normal.
- Zona periférica: ha trabajado poco.
- Exterior de la diana: no ha trabajado nada o se ha dedicado a molestar

El portafolios: En él se incluirán los distintos informes que haya que completar junto con los anexos de “metacognición” asociados a cada informe.

Actividad “el machismo en la red”: Es una actividad que se desarrolla a lo largo de todo el curso (ver unidades)

### **3.8.2 Calificación**

Las actividades del aula supondrán un 40% de la nota final. Al final de cada actividad el profesor evaluará el trabajo y participación de los alumnos siguiendo una rúbrica que coincida con los niveles de la diana. Dada la dificultad a la hora de evaluar individualmente los debates, todos los alumnos partirán del nivel 3 (intermedio) y el profesor subirá o bajará en función de lo que observe en clase. Por ejemplo si ve que hay alumnos que están molestando les bajará la nota y si ve que hay algunos que están especialmente participativos la subirá.

En el caso de actividades que incluyan trabajo grupal (es decir trabajo de grupos por separado) se seguirá un método de coevaluación. Las actividades grupales serán evaluadas por el profesor por medio de rúbricas (como las que acabamos de describir) y por los alumnos por medio de dianas (atendiendo al trabajo realizado). La calificación obtenida por cada alumno será la siguiente:

a) Si la calificación del alumno es igual o superior a la del grupo (a la puesta por el profesor al grupo), se calculará la media entre ambas.

b) Si la calificación puesta por el profesor al grupo es superior a la del alumno se entenderá que éste no ha contribuido lo suficiente en la obtención de tal resultado grupal, y su calificación será la obtenida en la coevaluación.

El portafolios representa un 35% de la nota final.

La actividad “El machismo en la red” supondrá un 35% de la nota final.

Además, el profesor se reservará el derecho a bajar la nota de cualquier alumno que manifieste una conducta violenta, discriminatoria o, en general, irrespetuosa con la dignidad de las personas y con los Derechos Humanos.

### **3.8.3 Recuperación**

Puesto que la evaluación es continua, los alumnos que tengan pendiente la asignatura deberán realizar una serie de actividades semejantes a las desarrolladas en clase. A fin de determinar si ha sido el alumno el que ha realizado las actividades, éste será entrevistado por el profesor y examinado de forma oral.

### **3.8.4 Evaluación por competencias**

Todos los detalles de la evaluación por competencias se encuentran en los apartados “competencias” de cada unidad didáctica

## **3.9 Medidas de atención a la diversidad**

Las capacidades, motivaciones e intereses de nuestros alumnos son diferentes; por esta razón, *cada uno* de ellos requiere una atención especial.

Así pues, antes de decidir las medidas de atención a la diversidad, es necesario recabar información sobre aquellos aspectos que pueden ser relevantes a la hora de dar respuesta a las necesidades de nuestro alumnado, como son:

- El número de alumnos y las características físicas del aula.
- El funcionamiento del grupo y su disciplina.
- Los desempeños competenciales prioritarios que hay que trabajar en el grupo.
- Disponibilidad de recursos, sobre todo, en lo referente a los medios informáticos.
- Nivel académico y hábitos de estudio.
- Experiencias previas en tareas y trabajos colaborativos.
- Los casos de alumnos que necesiten adaptaciones en el aula.

Es muy importante realizar una evaluación inicial con la que poder obtener información acerca del grupo y de cada uno de los alumnos. Esta evaluación inicial permite al docente:

- Identificar aquellos alumnos que requieran un mayor seguimiento en su proceso de aprendizaje.
- Establecer el procedimiento más adecuado para realizar el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado.
- Iniciar posibles adaptaciones curriculares para aquellos alumnos que lo requieran.
- Decidir qué medidas organizativas adoptar: tipo de agrupamientos, ubicación de espacios, gestión del tiempo, etc.
- Decidir el modo y los tiempos en los que llevar a cabo la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La atención a la diversidad debe convertirse en un elemento definitorio de la práctica docente y se refleja en distintos niveles:

a) Atención a la diversidad en la programación de actividades:

La metodología escogida permite a los alumnos aprenden con diferentes estrategias, ampliar las mismas y aumentar su motivación intrínseca. Esto no obsta para que se puedan proponer diferentes actividades de repaso y recuperación, ampliación y profundización, etc.

b) Atención a la diversidad en la metodología:

La atención a la diversidad se traduce, metodológicamente, en un tratamiento individualizado de los alumnos:

- Se adaptarán los ejemplos y casos prácticos a su experiencia, a la realidad cotidiana que vive el alumnado.
- Se partirá del nivel de desarrollo de los alumnos y de sus ideas previas.
- Se procurará incrementar su motivación y curiosidad para cada uno de los temas planteados en las unidades didácticas.
- Se procurará la participación de todos, creando un clima agradable.

c) Organización del grupo o aula:

La disposición de los alumnos en el aula dependerá de la actividad que se esté realizando y, sobre todo, de las características de los alumnos (nivel de motivación, dificultades de atención, problemas de audición o visión, etc.).

La distribución en grupos de trabajo se llevará a cabo buscando la mayor heterogeneidad en cuestión de género, cultura, estrato socio-económico, estilo cognitivo, nivel inicial, etc. Se procurará especialmente que en todos los grupos haya al menos una persona con experiencia en aprendizaje cooperativo.

d) Atención a la diversidad en la evaluación:

La evaluación personalizada, continua e integradora facilita, en gran medida, la atención a la diversidad de los alumnos, puesto que tiene en cuenta el nivel de partida de los mismos, permite ajustar y orientar el proceso de enseñanza -aprendizaje al progreso de cada alumno y tomar decisiones adecuadas a sus necesidades. Este tipo de evaluación podrá llevarse a cabo por medio del cuaderno de clase.

e) Adaptaciones del currículo:

En caso de que sea necesario hacer adaptaciones curriculares se seguirán las indicaciones del equipo de Orientación.

### **3.10 Materiales y recursos de desarrollo curricular**

En nuestra programación hemos distinguido tres tipos de elementos de desarrollo curricular:

1) Actividades: Las actividades se realizan durante las sesiones lectivas y están adscritas a distintas unidades didácticas. De hecho las sesiones lectivas consisten básicamente en la realización de estas actividades. Siguen diversas metodologías de la filosofía práctica y el aprendizaje cooperativo (diálogo filosófico, teatros filosóficos...)

2) Informes: En su mayoría se harán individualmente. Hay un informe por cada unidad didáctica que deberá ser entregado a la profesora al finalizar la misma y se deberá incluir en un portafolios. Cada informe deberá llevar adjunto una valoración personal del alumno en el que especifique 1) qué elementos de la unidad le han resultado más problemáticos y cuáles más sencillos, y por qué y 2) Qué elementos de la unidad le han suscitado más interés y cuáles menos, y por qué.

3) Actividades transversales: Son principalmente dos La actividad el foro de los “youtubers”, y “el buzón de agresiones machistas”. Estas actividades no pertenecen a una unidad didáctica concreta si no que pertenecen a todas y se irán desarrollando a lo largo de todo el curso.

### 3.11 Procedimiento de evaluación de la programación didáctica y sus indicadores de logro

Para evaluar la programación didáctica, al final de cada unidad didáctica el profesor deberá rellenar la siguiente tabla. Para ello se fijará en los resultados de las actividades, de las actividades transversales y de los informes y sus anexos. De este modo podrá hacer correcciones y modificaciones en la programación para remediar los problemas sin esperar a que acabe el curso.

Elementos a valorar	Muy adecuados	Adecuados	Poco adecuados	Inadecuados	Comentarios Reflexiones
Objetivos					
Contenidos					
Temporalización					
Estilo de práctica					
Metodología					
Forma de organización y control					
Actividades de enseñanza-aprendizaje					
Estructura de las sesiones					
Actividades de evaluación					
Material utilizado					

## 4. Unidades didácticas

A continuación presentamos un desarrollo más exhaustivo de todas las unidades didácticas y actividades que componen la programación de todo el curso. Así mismo recordamos que la programación se compone de nueve unidades didácticas distribuidas en tres bloques. Las tres primeras unidades pertenecen al primer bloque, las tres segundas al segundo y las restantes al bloque tercero.

**4.1 Unidad 1: “Así son las cosas, pero... ¿deberían ser así?”. Valores éticos y distinción entre el ámbito del ser y del deber ser**

### 4.1.1 Objetivos didácticos

Al final de la unidad el alumno deberá:

- Comprender qué son los valores en general.
- Entender que son los valores éticos en particular, reconociendo la universalidad como rasgo distintivo de los mismos.
- Utilizar los valores éticos como piedra angular que ayude a distinguir los ámbitos del ser y del deber ser prestando especial atención a los casos de violaciones de valores éticos.

### 4.1.2 Contenidos. Contenidos transversales

#### Contenidos curriculares

En la presente unidad se desarrollarán los siguientes contenidos curriculares:

- Valores y normas éticas. La dignidad humana.* Se trabajará a lo largo de todas las actividades de la unidad. Es decir: actividad 1, 2, 3 y el informe 1
- La inteligencia emocional de Daniel Goleman: Valores y virtudes éticas. Su necesidad en las relaciones interpersonales: responsabilidad, compromiso y tolerancia, etc. Deberes morales y cívicos.* Este contenido se trabajará con la actividad 2 y el informe 1.

#### Contenidos transversales

El contenido de igualdad de género no se trabajará en esta unidad directamente

### 4.1.3. Temporalización

Los contenidos de esta unidad se desarrollarán idealmente en dos horas lectivas, si bien esta estimación podrá variar si las características del grupo (ritmo de trabajo, nivel inicial, etc.) lo requieren.

En línea con las metodologías de filosofía práctica que hemos decidido seguir las clases se ocuparán casi exclusivamente por actividades en detrimento de largas explicaciones teóricas. En este sentido es necesario tener en cuenta que, dado que la carga lectiva de la asignatura es de una hora a la semana, consideramos esencial no dejar ninguna actividad abierta al finalizar cada clase, ya que resultaría muy problemático retomarla una semana después.

A continuación presentamos un esquema orientador de la distribución de dichas actividades por sesiones que, recordemos, es provisional y puede sufrir cambios de acuerdo a las contingencias del

grupo.

### Sesión 1

-Actividad 1: ¿Qué son los valores?

### Sesión 2

-Actividad 2: ¿Qué son los valores éticos?

-Actividad 3: Mercado de valores (opcional)

### Actividades para realizar en casa

-Informe 1: Así son las cosas peor... ¿deberían ser así? (deberá entregarse al finalizar la unidad, es decir durante la tercera sesión).<sup>22</sup>

## **4.1.4 Actividades de enseñanza-aprendizaje. Procedimientos de trabajo y organización de las tareas. Metodología**

### **Actividad 1 ¿Qué son los valores?**

#### Contextualización:

Esta actividad se realizará al inicio del tema, inmediatamente después de explicar qué son los valores.

#### Objetivos:

- Comprender qué son los valores.
- Identificar los valores que uno tiene.

#### Enunciado de la actividad:

A cada alumno se le entregará una hoja con la siguiente actividad:

a) Indica si los siguientes ejemplos son valores o contravalores para ti. Subraya en verde los valores y en rojo los contravalores.

- |               |                |                |
|---------------|----------------|----------------|
| - Seguridad   | - Vanidad      | - Obediencia   |
| - Salud       | - Riesgo       | - Poder        |
| - Violencia   | - Razonamiento | - Fe           |
| - Diversión   | - Riqueza      | - Esperanza    |
| - Consumo     | - Austeridad   | - Buena imagen |
| - Peligro     | - Modestia     | - Fama         |
| - Autocontrol | - Impulsividad | - Enemistad    |
| - Esfuerzo    | - Belleza      | - Soledad      |
| - Placer      | - Sinceridad   | - Comodidad    |

b) Compara tus respuestas con el compañero de al lado. ¿Hay algún ejemplo que uno considere un valor y otro un contravalor? Si lo hay, justifica por qué crees que es un valor o un contravalor.

#### Cómo trabajar con la actividad:

Cada alumno realizará la parte (a) individualmente. Si alguno desconoce el significado de

---

<sup>22</sup> Es decir, los alumnos la realizarán en el intervalo entre la segunda y la tercera sesión.



alguna palabra deberá buscarlo en el diccionario (pueden usar el ordenador de clase). Las palabras buscadas serán anotadas en la pizarra junto con el nombre de quien la buscó; si otro alumno tiene la misma duda puede preguntarle a él y buscar sólo las palabras nuevas.

La parte b) se desarrollará por parejas. Es conveniente que el profesor ponga un límite de tiempo para realizar esta actividad.

Al finalizar, se pondrán en común los resultados y se anotarán en la pizarra las palabras que hayan generado discrepancias. Éstas serán discutidas y el docente guiará el diálogo para que los alumnos busquen rasgos comunes a todos los valores/contravalores que han resultado ser problemáticos.

### **Actividad 2: ¿Qué son los valores éticos?**

#### Contextualización:

La actividad se desarrollará después de hablar de los diferentes tipos de valores.

#### Objetivos:

- Identificar la universalidad como uno de los rasgos distintivos de los valores éticos.

#### Enunciado de la actividad:

Completa la siguiente tabla poniendo ejemplos de valores, indicando si crees que todo el mundo debería compartirllos o si es una cuestión de gustos y justificando esto último.

Ejemplo	¿Cuestión de gustos?	¿Por qué?

#### Cómo trabajar con la actividad:

Los alumnos completarán la tabla individualmente.

A continuación, se pondrán en común los resultados. Si hay algún desacuerdo se discutirá razonadamente. Si el docente detecta que algún alumno está defendiendo una posición relativista podrá aprovechar para explicar la distinción entre relativismo y universalismo moral.

### **Actividad 3 (opcional): Mercado de valores**

#### Contextualización:

Esta actividad se realizará después de haber explicado qué son los valores. Al no depender de ninguna otra actividad, se puede desarrollar en el momento en que los alumnos estén más cansados o desmotivados, aunque es conveniente dejarla para la última sesión del tema.

#### Objetivos:

- Reflexionar acerca de los valores que uno tiene.
- Hacer explícita la jerarquía de valores que uno tiene.
- Comparar críticamente la jerarquía de valores de uno mismo con la del resto.

Enunciado de la actividad:

El profesor escogerá a un 20% de alumnos para ser los “tenderos” del mercado de valores y repartirá entre ellos tarjetas como las siguientes:

Tener muy buena salud	Ser feliz	Tener un buen amigo	Ser muy guapo
Llevarme bien con mis familiares	Viajar mucho	Tener mucha ropa	Ayudar a otras personas
Practicar varios deportes	Tener el mejor móvil que hay	Vivir en una casa lujosa y espaciosa	Ganar concursos y recibir premios
Saber que me quieren	Tener buena autoestima	Conseguir lo que me proponga	Ser el mejor estudiante

Se entregará a cada “cliente” una cierta cantidad de dinero ficticio. Cada tendero expondrá sus tarjetas y tratará de venderlas por la mayor cantidad de dinero posible. Cuando vendan alguna, tendrán que anotar a quién se la vendieron y por cuánto dinero. Los clientes recorrerán el mercado invirtiendo su dinero como deseen. Cuando compren algo, tendrán que anotar cuánto les costó.

Cómo trabajar con la actividad:

El profesor dará un tiempo a los alumnos para realizar “sus compras”. Una vez finalizado éste se irán escribiendo en la pizarra los precios que se han pagado por cada valor. El profesor preguntará a los tenderos cómo han fijado el precio de su mercancía y al resto de alumnos si les parecen baratos o caros, etc.

**Informe 1: Así son las cosas, pero... ¿deberían ser así?**

Contextualización

Esta actividad se desarrollará al final la unidad, el alumno deberá rellenarla y adjuntarla en su portafolios.

Objetivos:

- Utilizar los “valores éticos” identificar los planos del “ser” y del “deber ser”

Enunciado de la actividad:

Piensa y escribe algún caso de violaciones de valores éticos por parte de las siguientes personas:  
 i) algún familiar, ii) algún compañero o compañera, o/y algún profesor/a, iii) Alguna “gran” institución: gobierno, empresa...iv) Tú mismo

Indica en cada caso qué valor ético se está violando y por qué. A continuación imagina y explica cómo deberían haber sido esas situaciones para que dicho valor no se hubiera violado.

#### 4.1.5 Competencias

De acuerdo con la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. En el Artículo 5 se establece que:

Los criterios de evaluación deben servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer en cada área o materia. Estos criterios de evaluación se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables. Para valorar el desarrollo competencial del alumnado, serán estos estándares de aprendizaje evaluables, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas.

De este modo la ley nos legitima a establecer una conexión entre los estándares de aprendizaje evaluables y las competencias que creemos que se trabajan. De este modo “teóricamente” la superación de un estándar de aprendizaje supondría haber logrado cierto grado de adquisición de una o varias competencias.

Como ya explicamos arriba, en nuestra programación no hemos seguido el orden que sigue la ley a la hora de desarrollar el currículo. Eso hacía que hubiera contenidos que se trataban en varias unidades o contenidos fragmentados.

Por otro lado, de acuerdo con el currículo, a un contenido le puede corresponder más de un criterio de evaluación y a este, a su vez, varios estándares de aprendizaje evaluables. Estos dos hechos juntos hacen que en algunas unidades, como es el caso de la presente unidad, no se desarrolle un contenido entero y, por lo tanto sólo se tengan en cuenta algunos criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. A continuación presentamos una tabla en la que se detallan qué criterios y estándares pertenecientes a los contenidos escogidos se trabajan en esta unidad didáctica.

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Valores y normas éticas. La dignidad humana.	1. Resaltar la importancia de los valores éticos, sus especificaciones y su influencia en la vida personal y social del ser humano, destacando la necesidad de ser reconocidos y respetados por todos	1.1 Describe las características distintivas de los valores éticos, utilizando ejemplos concretos de ellos y apreciando su relación esencial con la dignidad humana y la conformación de una

		personalidad justa y satisfactoria.
La inteligencia emocional de Daniel Goleman: Valores y virtudes éticas. Su necesidad en las relaciones interpersonales: responsabilidad, compromiso y tolerancia, etc. Deberes morales y cívicos	2. Justificar la importancia que tienen los valores y virtudes éticas para conseguir unas relaciones interpersonales justas, respetuosas y satisfactorias.	2.2 Elabora una lista con algunos valores éticos que deben estar presentes en las relaciones entre el individuo y la sociedad, tales como: responsabilidad, compromiso, tolerancia, pacifismo, lealtad, solidaridad, prudencia, respeto mutuo y justicia entre otros

Por otro lado si queremos justificar que nuestra programación trabaja las competencias básicas, no nos basta con correlacionar los estándares de aprendizaje evaluables con las competencias, si no que hemos de justificar por qué nuestra programación desarrolla esos estándares de aprendizaje y competencias que marca la ley. Esto lo haremos correlacionando los estándares de aprendizaje y las competencias con las actividades de que se compone nuestra programación.<sup>23</sup> Esto lo hacemos en la siguiente tabla:

ACTIVIDADES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS BÁSICAS
Actividad 1 Actividad 2 Actividad 3 Informe 1	1.1 Describe las características distintivas de los valores éticos, utilizando ejemplos concretos de ellos y apreciando su relación esencial con la dignidad humana y la conformación de una personalidad justa y satisfactoria.	a) Comunicación lingüística d) Aprender a aprender e) Competencias sociales y cívicas.
Actividad 2 Informe 1	2.2 Elabora una lista con algunos valores éticos que deben estar presentes en las relaciones entre el individuo y la sociedad, tales como: responsabilidad, compromiso,	a) Comunicación lingüística d) Aprender a aprender e) Competencias sociales y cívicas.

<sup>23</sup> Dado que los estándares de aprendizaje evaluables son una concreción de los criterios de evaluación, y al estar todos los estándares de aprendizaje que vamos a desarrollar dentro del mismo criterio de evaluación, obviaremos la mención aquí al criterio de evaluación aunque se entiende que es el mencionado arriba.

	tolerancia, pacifismo, lealtad, solidaridad, prudencia, respeto mutuo y justicia entre otros	
--	--	--

De acuerdo con la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. En el artículo 2 se enumeran las competencias clave en el sistema Educativo Español que son las siguientes: a) Comunicación lingüística. b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. c) Competencia digital. d) Aprender a aprender. e) Competencias sociales y cívicas. f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. g) Conciencia y expresiones culturales.

De estas competencias nuestra unidad didáctica sólo desarrolla las siguientes: a) Comunicación lingüística d) Aprender a aprender. e) Competencias sociales y cívicas, y puede ,aunque no lo hemos incluido en la tabla, que ayude a desarrollar c) competencia digital. A continuación repasaremos brevemente en qué sentido nuestra unidad desarrolla las competencias mencionadas<sup>24</sup>. Es decir, por qué, de un modo general, la correlación que hemos establecido arriba es legítima:

a) Comunicación lingüística: Se desarrolla especialmente en las actividades 1,2 dado que estas obligan al estudiante a debatir expresándose de forma clara y justificando sus posiciones con objeto de hacerse entender. Adicionalmente puede considerarse que se desarrolla también a través de informe 1 al obligar al alumno a redactar situaciones imaginarias y reales así como sus propias experiencias y reflexiones.<sup>25</sup>

c) Competencia digital: Si bien la competencia digital no se trabaja necesariamente a lo largo de esta unidad, lo cierto es que con el informe 1 al alumno se le pide que busque casos de infracciones de valores en grandes instituciones como gobiernos o empresas. Esto puede hacer que algunos alumnos recurran a las tecnologías para completar la actividad. Sin embargo, de nuevo no es algo que se trabaje en esta unidad directamente.

d) Aprender a aprender. Dado que con los informes los alumnos deben entregar un anexo en el que reflexionen sobre sus propios procesos de aprendizaje, puede considerarse que estos favorecen la competencia de “aprender a aprender”. En este sentido, mediante el informe 1 se trabaja dicha competencia.

e) Competencias sociales y cívicas. Las actividades 1, 2 y 3 trabajan las competencias cívicas en dos sentidos: i) con respeto al contenido: dado que se trabajan valores éticos y estos son esenciales a la hora de desarrollar dicha competencia, ii) con respecto a la forma: dado que las actividades cooperativas de la unidad implican la creación de un clima de civismo y respeto con objeto de que los alumnos puedan entenderse y argumentar entre sí. En esta línea, de acuerdo con la descripción de esta competencia que hace el BOE en el documento anteriormente citado: “Los elementos fundamentales de esta competencia incluyen el desarrollo de ciertas destrezas como la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales, mostrar

---

24 Para ver una descripción más detallada de las competencias remitimos al ANEXO 1 de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

25No olvidemos que con cada informe el alumno ha de adjuntar un anexo reflexionando sobre su propio proceso de aprendizaje.

tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza y sentir empatía”.

#### **4.1.6 Actividades y procedimientos de evaluación**

Las actividades y procedimientos de evaluación son comunes a todas las unidades: ver apartado “Estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterios de calificación”.

#### **4.1.7 Medidas específicas para atender a los alumnos con necesidades educativas específicas. Actividades de ampliación y refuerzo según casos**

Son comunes a todos los apartados. Remitimos al apartado de medidas de atención a la diversidad anteriormente expuesto

### **4.2 Unidad 2: “No hay nada más práctico que una buena teoría”. Principales teorías éticas**

#### **4.2.1 Objetivos didácticos**

- Entender qué son las virtudes en contraposición a los vicios.
- Entender el principio utilitarista y las consecuencias de su aplicación
- Desarrollar posibles críticas al utilitarismo
- Introducir la cuestión del género a la hora de formar nuestras preferencias.

#### **4.2.2 Contenidos. Contenidos transversales**

##### Contenidos curriculares

- *Concepto de persona en la filosofía: Aristóteles: Concepto de virtud, virtudes éticas, relación de la virtud con los hábitos y el carácter.* Este contenido se desarrollará mediante la actividad 4, 5 y el informe 2.

-*Las teorías éticas: Éticas de fines y éticas procedimentales, Teoría hedonista: Epicuro, Teoría eudemonista: Aristóteles, Teoría utilitarista.* Este contenido se desarrollará mediante la actividad 6

##### Contenidos transversales

En esta unidad no se desarrollarán contenidos transversales de género salvo de manera secundaria.

#### **4.2.3. Temporalización**

Los contenidos de esta unidad se desarrollarán idealmente en tres horas lectivas, aunque esta estimación podrá variar si las características del grupo (ritmo de trabajo, nivel inicial, etc.) lo requieren.

En línea con las metodologías de filosofía práctica que hemos decidido seguir las clases se ocuparán casi exclusivamente por actividades en detrimento de largas explicaciones teóricas. En este sentido es necesario tener en cuenta que, dado que la carga lectiva de la asignatura es de una hora a la semana, consideramos esencial no dejar ninguna actividad abierta al finalizar cada clase, ya que resultaría muy problemático retomarla una semana después.

A continuación presentamos un esquema orientador de la distribución de dichas actividades por sesiones que, recordemos, es provisional y puede sufrir cambios de acuerdo a las contingencias del grupo.

### Sesión 3

-Actividad 4: Cualidades de las personas

### Sesión 4

-Actividad 5: Virtudes éticas

### Sesión 5

- Actividad 6: Utilitarismo

Actividades para realizar en casa:

- Informe 2

## **4.2.4 Actividades de enseñanza-aprendizaje. Procedimientos de trabajo y organización de las tareas. Metodología**

### **Actividad 4: Cualidades de las personas**

Contextualización: La actividad se desarrollará antes de explicar qué son las virtudes éticas según Aristóteles.

Objetivos de la actividad:

- Distinguir las cualidades humanas que tienen que ver con la apariencia física de aquellas que describen rasgos de la personalidad.

- Reflexionar acerca del valor que cada uno da a las diferentes cualidades de las personas

- Valorar la importancia de la personalidad

- Distinguir las virtudes éticas

Enunciado de la actividad:

a) Completa la siguiente tabla con adjetivos que se utilizan para describir a las personas. Clasifica éstos en dos grupos: adjetivos que hacen referencia a cualidades externas de la persona, y adjetivos que hacen referencia a su personalidad.

Adjetivos	
Apariencia	Personalidad
<i>Alta</i>	<i>Tímida</i>

b) Pinta de verde las cualidades que te parecen positivas, de rojo las negativas, y de amarillo las que no son ni positivas ni negativas o dependen únicamente de los gustos personales de quien las juzga.

#### Cómo trabajar con la actividad:

Los alumnos desarrollarán la actividad en grupos, tras lo cual se pondrán en común los resultados. Al hacerlo, se seleccionarán aquellas cualidades que a todos les hayan parecido positivas, negativas o indiferentes. Se podrá debatir sobre la importancia de las mismas, cuestionar si son valores éticos, etc.

### **Actividad 5: Virtudes éticas**

#### Contextualización:

La actividad se llevará a cabo inmediatamente después de hablar de las virtudes éticas en Aristóteles y tras haber realizado la actividad 4 (de omitir dicha actividad se tendrán que preparar algunas tarjetas que lleven escrita una virtud).

#### Objetivos de la actividad:

- Comprender qué son las virtudes éticas.
- Reflexionar acerca de algunas virtudes éticas.
- Desarrollar la prudencia.

#### Enunciado de la actividad:

A cada alumno se le asigna una virtud de las que han ido apareciendo en la actividad anterior (esto garantiza que las comprendan) o se les entrega una tarjeta en la que se haya escrito una virtud.

Cada estudiante deberá indicar entre qué dos vicios se encuentra la virtud que le ha tocado. Cada alumno le pasa su tarjeta al compañero de al lado para que la revise.

Los alumnos pueden formular preguntas y objeciones en voz alta. Todo el grupo participará de la discusión, que será conducida por el docente siguiendo el método de Brenifier.

#### Enunciado alternativo:

El profesor entrega una tarjeta con una virtud a cada alumno sin que los demás la vean. Cada alumno tendrá que escribir en otra hoja los vicios entre los que se encuentra dicha virtud y pasársela al compañero de al lado. (Ejemplo: el valor se encuentra entre la temeridad y la cobardía) El compañero debe adivinar qué virtud se encuentra entre esos dos extremos. Por último se comparten y discuten los resultados con el grupo como en la versión anterior de la actividad.

### **Actividad 6: Utilitarismo**



### Contextualización:

La actividad se llevará a cabo tras una breve explicación del principio utilitarista (“conseguir el mayor placer para el mayor número de personas”). Así mismo el profesor deberá explicar (en la línea de Bentham) la problemática en torno a la consideración de los placeres no sólo en base a su cantidad sino también en base a su calidad. Es importante que esta explicación sea lo más breve y clara posible ya que la idea, tanto en esta actividad como en otras, no es que el alumno aplique lo que ya ha aprendido si no que lo descubra en el proceso, en la línea con la filosofía práctica, los problemas referentes al cálculo de placeres y la aplicación del principio de utilidad

### Objetivo de la actividad

- Entender el principio de utilidad aplicándolo en casos prácticos
- Descubrir las problemáticas relativas al cálculo de placeres
- Desarrollar posibles críticas al principio utilitarista entendiendo algunos de sus problemas y límites
- Plantear la cuestión de si lo que deseamos es natural o puede estar moldeado por la educación de género recibida

### Enunciado de la actividad

Señala qué sería preferible de acuerdo con el principio utilitarista y por qué. ¿Y tú? ¿Qué prefieres? (En caso de que tu respuesta no coincida con la respuesta utilitarista, marca la respuesta con algún color)

- a) Un pastel, b) dos pasteles.
- a) Un pastel ahora b) una tarta mañana.
- a) Ponerte una vacuna ahora aunque duela, b) no ponértela y correr el riesgo de ponerte enferma.
- a) Un año sin poder pasar tiempo con tus seres queridos (amigos, familia...) pero pudiendo jugar a la consola cuando quieras, o b) un año sin poder jugar a la consola a cambio de poder pasar tiempo con tus seres queridos cuando quieras.
- a) Todas las personas tienen asegurada una comida al día durante el resto de su vida, b) Todo el instituto menos 10 personas tienen aseguradas tres comidas al día pero 10 personas no tienen la comida asegurada.
- Tienes la opción de acabar con las guerras para siempre a cambio de que mueran mil personas ahora con sólo pulsar un botón. ¿Lo pulsas? a) sí, b) no
- Si tuvieras pareja preferirías: a) pasar más tiempo con tu pareja que con las amigas y amigos, b) pasar menos tiempo con tu pareja que con tus amigas y amigos.
- Dedicar tu vida a, a) jugador/a de fútbol b) Enfermero/a

-Eres médico en un mundo postapocalíptico (No hay policía ni leyes). Ante ti tienes a 7 personas heridas. A cada una le falla un órgano vital distinto y sabes que si no le trasplantas el órgano adecuado morirán. De hecho la única opción de salvar a los siete es sacrificar a una persona y quitarle sus órganos para ponérselo a los heridos (no hay más opciones). ¿Qué haces? a) No haces nada con la consecuencia de que mueran los siete, b) matas a una persona para salvar a los siete.

-Tienes una máquina del tiempo y puedes retroceder al año en que Hitler tiene cuatro años con la posibilidad de matarle a esa edad y evitar sus acciones futuras. ¿Lo harías? a) sí b) no. ¿Y si pudieras volver sólo a la época en la que Hitler no ha nacido pero su madre está embarazada de él? ¿Matarías a la madre embarazada? a) sí, b) no

#### Como trabajar con la actividad:

Por grupos los estudiantes deberán debatir y responder a las cuestiones. Una vez hecho esto, las respuestas de los distintos grupos se pondrán en común y toda la clase las debatirá conjuntamente.

Durante el debate el profesor deberá prestar atención, entre otros, a aspectos como: i) si hay discrepancias entre las respuestas que los alumnos creen que se siguen de la aplicación del principio utilitarista y las que ellos mismos darían, así como el porqué de estas discrepancias tratando de que los alumnos analicen críticamente dicho principio percatándose de posibles problemas en su aplicación. ii) Las discrepancias entre grupos y entre alumnos tanto a nivel del principio utilitarista como al nivel de sus propias respuestas con el objetivo de que estos en conjunto lleguen entender el principio utilitarista así como las razones de sus propias preferencias, iii) De haberlas tratar de identificar si hay patrones de discrepancias por género en las respuestas tratando de introducir sutilmente el debate crítico en torno al por qué de estas discrepancias.

#### Informe 2: ¿Eres virtuoso?

Expón del modo más completo posible, tu punto de vista acerca de cómo debe ser “una buena persona”.

Una vez que hayas concluido, añade unos párrafos para comentar si te sientes identificado con el modelo que acabas de describir, es decir, si te gustaría ser tal como el personaje cuyo carácter moral acabas de definir. En el caso de que la respuesta sea negativa, explica tus razones y expón tu opinión acerca de esta aparente incongruencia.

### **4.2.5 Competencias**

De acuerdo con la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. En el Artículo 5 se establece que:

Los criterios de evaluación deben servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer en cada área o materia. Estos criterios de evaluación se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables. Para valorar el desarrollo competencial del alumnado, serán estos estándares de aprendizaje evaluables, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas.

De este modo la ley nos legitima a establecer una conexión entre los estándares de aprendizaje evaluables y las competencias que creemos que se trabajan. De este modo “teóricamente” la superación de un estándar de aprendizaje supondría haber logrado cierto grado de adquisición de una o varias competencias.

Como ya explicamos arriba, en nuestra programación no hemos seguido el orden que sigue la ley a la hora de desarrollar el currículo. Eso hacía que hubiera contenidos que se trataban en varias unidades o contenidos fragmentados.

Por otro lado, de acuerdo con el currículo, a un contenido le puede corresponder más de un criterio de evaluación y a este, a su vez, varios estándares de aprendizaje evaluables. Estos dos hechos juntos hacen que en algunas unidades, como es el caso de la presente unidad, no se desarrolle un contenido entero y, por lo tanto sólo se tengan en cuenta algunos criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. A continuación presentamos una tabla en la que se detallan qué criterios y estándares pertenecientes a los contenidos escogidos para esta unidad didáctica.

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Concepto de persona en la filosofía: Aristóteles: Concepto de virtud, virtudes éticas, relación de la virtud con los hábitos y el carácter.	2. Entender la relación que existe entre los actos, los hábitos y el desarrollo del carácter, mediante la comprensión del concepto de virtud en Aristóteles y, en especial, el relativo a las virtudes éticas por la importancia que tienen en el desarrollo de la personalidad	2.1 Señala en que consiste la virtud y sus características en Aristóteles indicando la relación que tiene con los actos, los hábitos y el carácter.  2.2 Enumera algunos de los beneficios que, según Aristóteles, aportan las virtudes éticas al ser humano identificando algunas de estas y ordenándolas, de acuerdo con un criterio racional
Las teorías éticas: Éticas de fines y éticas procedimentales, Teoría hedonista: Epicuro, Teoría eudemonista: Aristóteles, Teoría utilitarista.	4. Comprender los elementos más significativos de la ética utilitarista y su relación con el Hedonismo de Epicuro, clasificándola como ética de fines y elaborando argumentos que apoyen su valoración personal acerca de este planteamiento ético.	4.1 Reseña las ideas fundamentales de la ética utilitarista: el principio de utilidad, el concepto de placer, la compatibilidad del egoísmo individual con el altruismo universal y la ubicación del valor moral en las consecuencias de la acción entre

		<p>otras.</p> <p>4.2 Enumera las características que hacen del utilitarismo y del epicureísmo unas éticas de fines</p> <p>4.3 Argumenta racionalmente sus opiniones acerca de la ética utilitarista.</p>
--	--	--

Por otro lado si queremos justificar que nuestra programación trabaja las competencias básicas, no nos basta con correlacionar los estándares de aprendizaje evaluables con las competencias, si no que hemos de justificar por qué nuestra programación desarrolla esos estándares de aprendizaje y competencias que marca la ley. Esto lo haremos correlacionando los estándares de aprendizaje y las competencias con las actividades de que se compone nuestra programación.<sup>26</sup> Esto lo hacemos en la siguiente tabla:

ACTIVIDADES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMETENCIAS BÁSICAS
Actividad 4 Actividad 5 Informe 2	2.1 Señala en que consiste la virtud y sus características en Aristóteles indicando la relación que tiene con los actos, los hábitos y el carácter.	a) Comunicación lingüística d) Aprender a aprender e) Competencias sociales y cívicas.
Actividad 6	2.2 Enumera algunos de los beneficios que, según Aristóteles, aportan las virtudes éticas al ser humano identificando algunas de estas y ordenándolas, de acuerdo con un criterio racional	a) Comunicación lingüística e) Competencias sociales y cívicas.
Actividad 6	4.1 Reseña las ideas fundamentales de la ética utilitarista: el principio de utilidad, el concepto de placer, la compatibilidad del egoísmo	a) Comunicación lingüística e) Competencias sociales y cívicas.

<sup>26</sup> Dado que los estándares de aprendizaje evaluables son una concreción de los criterios de evaluación, y al estar todos los estándares de aprendizaje que vamos a desarrollar dentro del mismo criterio de evaluación, obviaremos la mención aquí al criterio de evaluación aunque se entiende que es el mencionado arriba.

	individual con el altruismo universal y la ubicación del valor moral en las consecuencias de la acción entre otras.	
Actividad 6	4.2 Enumera las características que hacen del utilitarismo y del epicureísmo unas éticas de fines	a) Comunicación lingüística e) Competencias sociales y cívicas.
Actividad 6	4.3 Argumenta racionalmente sus opiniones acerca de la ética utilitarista.	a) Comunicación lingüística e) Competencias sociales y cívicas.

De acuerdo con la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. En el artículo 2 se enumeran las competencias clave en el sistema Educativo Español que son las siguientes: a) Comunicación lingüística. b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. c) Competencia digital. d) Aprender a aprender. e) Competencias sociales y cívicas. f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. g) Conciencia y expresiones culturales.

De estas competencias nuestra unidad didáctica sólo desarrolla las siguientes: a) Comunicación lingüística, y d) Aprender a aprender, y e) Competencias sociales y cívicas. A continuación repasaremos brevemente en qué sentido nuestra unidad desarrolla las competencias mencionadas.<sup>27</sup> Es decir, por qué, de un modo general, la correlación que hemos establecido arriba es legítima:

a) Comunicación lingüística: Se desarrolla especialmente en las actividades 5, y 6 dado que, al ser llevadas las discusiones mediante la práctica filosófica de Brenifier, estas obligan al estudiante a debatir expresándose de forma clara y justificando sus posiciones con objeto de hacerse entender. Adicionalmente puede considerarse que se desarrolla también a través de informe 2. Ya que en todos los informes el alumno debe adjuntar un anexo en el que debe hacer balance de la unidad.

d) Aprender a aprender. Dado que con los informes los alumnos deben entregar un anexo en el que reflexionen sobre sus propios procesos de aprendizaje, puede considerarse que estos favorecen la competencia de “aprender a aprender”. En este sentido, mediante el informe 2 se trabaja dicha competencia.

e) Competencias sociales y cívicas. Las actividades 4, 5 y 6 trabajan las competencias cívicas en dos sentidos: i) con respeto al contenido: dado que se trabajan valores éticos y estos son esenciales a la hora de desarrollar dicha competencia, ii) con respecto a la forma: dado que las actividades cooperativas de la unidad implican la creación de un clima de civismo y respeto con objeto de que los alumnos puedan entenderse y argumentar entre sí. En esta línea, de acuerdo con la descripción de esta competencia que hace el BOE en el documento anteriormente citado: “Los elementos fundamentales de esta competencia incluyen el desarrollo de ciertas destrezas como la capacidad de

<sup>27</sup> Para ver una descripción más detallada de las competencias remitimos al ANEXO 1 de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza y sentir empatía”.

### **4.3 Unidad 3: La ética Kantiana: autonomía, heteronomía y universalidad de los derechos**

#### **4.3.1 Objetivos didácticos**

- Entender el concepto de autonomía kantiana y su relevancia ética.
- Comprender la idea de dignidad humana kantiana y su relación con el imperativo categórico
- Analizar las similitudes y diferencias entre las éticas teleológicas y las éticas deontológicas

#### **4.1.2 Contenidos. Contenidos transversales**

##### Contenidos curriculares

Concepto de persona en la filosofía: Kant: Autonomía y heteronomía moral y el concepto de persona como un fin en sí misma (Imperativo categórico): Mediante las actividades 7, 8, 9, 10 y el informe 3.

Las teorías éticas: Éticas de fines y éticas procedimentales, Teoría hedonista: Epicuro: Mediante las actividades 7, 8 y el informe 3.

##### Contenidos transversales

En esta unidad no se tratarán contenidos transversales.

#### **4.1.3. Temporalización**

Los contenidos de esta unidad se desarrollarán idealmente en cuatro horas lectivas, aunque esta estimación podrá variar si las características del grupo (ritmo de trabajo, nivel inicial, etc.) lo requieren.

En línea con las metodologías de filosofía práctica que hemos decidido seguir las clases se ocuparán casi exclusivamente por actividades en detrimento de largas explicaciones teóricas. En este sentido es necesario tener en cuenta que, dado que la carga lectiva de la asignatura es de una hora a la semana, consideramos esencial no dejar ninguna actividad abierta al finalizar cada clase, ya que resultaría muy problemático retomarla una semana después.

A continuación presentamos un esquema orientador de la distribución de dichas actividades por sesiones que, recordemos, es provisional y puede sufrir cambios de acuerdo a las contingencias del grupo.

##### Sesión 7

Actividad 7

##### Sesión 8

Actividad 8

Sesión 9

Actividad 9

Sesión 10

Actividad 10

Actividades para realizar en casa

Informe 3

#### **4.2.4 Actividades de enseñanza-aprendizaje. Procedimientos de trabajo y organización de las tareas. Metodología.**

##### **Actividad 7: La dignidad humana**

Contextualización:

Antes de iniciar la actividad el profesor deberá ayudar a los alumnos a recordar los puntos más problemáticos en torno a la actividad anterior (Actividad 6) prestando especial atención a aquellos casos en los que hay discrepancia en las respuestas que los alumnos creen que deberían haberse dado de acuerdo al principio utilitarista y las que ellos darían. En este sentido, por ejemplo, es probable que, en el caso del médico que ha de decidir entre sacrificar o no al paciente, muchos alumnos consideren que sí que deba hacerse de acuerdo al utilitarismo pero no de acuerdo a sus propias creencias. Utilizando estos casos problemáticos como punto de partida, el profesor deberá introducir a los alumnos el concepto de dignidad (entendida como el valor intrínseco de una persona) así como el imperativo categórico haciendo especial hincapié en la formulación que reza: “Obra de tal modo que trates a la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como fin y nunca solamente como medio”.<sup>28</sup> Así mismo deberá relacionar ambos conceptos, contraponiéndolos a la ética utilitarista. Una vez hecho esto podrá iniciarse la actividad

Objetivos:

-Interiorizar el concepto de dignidad y el imperativo categórico así como la relación entre ambos.

-Aprender a identificar los casos en los que ésta (la dignidad de una persona) se respeta de los que no.

-Introducir a los alumnos la posibilidad de utilizar el concepto de dignidad como una herramienta para distinguir los casos de machismo, al entender éste como una violación de la dignidad de la mujer y por tanto del imperativo categórico (se trata a la mujer como mero medio).

-Apreciar las diferencias que se siguen de seguir una ética teleológica como es el utilitarismo, a seguir una ética deontológica como es la ética kantiana.

Enunciado de la actividad:

---

28 1921, Kant, p. 42.

Debate con tus compañeros y señala si en los siguientes casos se produce algún tipo de violación del imperativo categórico (y por tanto de la dignidad de la persona) atendiendo a si se la está tratando como mero medio o como fin en sí mismo. Justifica tu respuesta.

-Ana se ha dejado en su casa el bocadillo que había preparado para comer durante el recreo. Aprovechando un cambio de clase en el que nadie la está viendo, decide quedarse con el bocadillo de su compañera Clara.

-Juan se ha marchado hoy a mitad de mañana del instituto porque se aburría en clase. En su lugar decide irse con sus amigos al parque. De camino al parque Juan se encuentra con su padre que viene de hacer la compra. Cuando el padre de Juan le pregunta por qué no está en clase, este contesta que sus profesores han faltado al centro y la jefa de estudios les ha dejado marchar.

-Ana y Juan llevan medio año saliendo. Con motivo de celebrarlo, Juan propone a Ana tener relaciones sexuales por primera vez en su relación. Ana se niega a lo que Juan replica: “¿Es que no me quieres? Si me quieres deberíamos hacerlo”

-Ana acude con sus amigas y amigos por primera vez a una discoteca de moda. La entrada de la discoteca cuesta tres euros. Sin embargo, el portero si bien cobra la entrada a los chicos del grupo, deja pasar a las chicas sin pagar entrada. “La política del local es que las chicas entran gratis” explica el portero ante la sorpresa del grupo.

-Tras un reciente ataque yihadista, el gobierno decide bombardear varias zonas controladas por dirigentes yihadistas. Tras las protestas de algunos organismos internacionales que acusan al gobierno de haber causado bajas civiles durante los bombardeos, el primer ministro da una rueda de prensa en la que responde a las acusaciones mediante la siguiente frase: “Es necesario aceptar ciertos daños colaterales si queremos ganar la guerra al terrorismo”

-Con el objetivo de mejorar las estadísticas de aprobados en selectividad, un centro educativo toma la decisión de hacer más exigentes los criterios mínimos para aprobar de tal modo que sólo aprueben el curso los alumnos que claramente puedan superar selectividad.

-El director de Fasa Renault decide cerrar la fábrica de Valladolid y trasladarla a Marruecos ya que allí la mano de obra es más barata por lo que podrá tener más beneficio.

-Ana ve como unos compañeros se están metiendo con un chico de su clase. Tras dudar unos segundos, decide no intervenir ya que eso produciría un conflicto mayor.

-El BCE obliga a los estados miembros de la UE a hacer recortes en derechos sociales durante la crisis. Aunque esto afecte a familias ahora, argumenta el presidente del BCE, es el único modo para que, con el tiempo, se pueda salir de la crisis.

Opcionales (mayor dificultad, por lo que necesitarán mayor debate y por tanto una franja temporal mayor)

-Dilema moral: La doctora Ana, jefa del departamento de oncología, acaba de descubrir un tumor en uno de sus pacientes. Sabe que éste no tiene ninguna posibilidad de sobrevivir y que a lo sumo le queda una semana de vida que quizá pase amargado pensando en su situación, por esta razón duda si decirle o no la verdad al paciente ¿Qué debería hacer de acuerdo con el imperativo



categorico y el respeto a la dignidad del paciente?

-Desde hace años muchos madres y padres de toda España hacen regalos a sus hijos haciéndoles creer que son “los reyes magos de Oriente” quienes realmente hacen los regalos. Les gusta ver a sus hijos felices ante esa fantasía. ¡Cuánto amor! ¿O no?

### Como trabajar con la actividades

Al igual que en ejercicios anteriores, por grupos los estudiantes deberán debatir y responder a las cuestiones. Una vez hecho esto, las respuestas de los distintos grupos se pondrán en común y toda la clase las debatirá conjuntamente.

A la hora de realizar la puesta en común y el debate conjunto entre toda la clase, el profesor debe prestar atención a la diversidad de los casos que presenta el ejercicio con el fin de controlar bien el tiempo y conducir correctamente el debate para cumplir con los objetivos de esta actividad. En este sentido, si bien hay casos claros como el primero y el segundo, otros requieren de un debate más profundo y extenso al no tener una solución clara (como es el caso de la oncóloga). Así mismo hay ejercicios como el de la pareja o el de la discoteca que dan claramente pie a introducir la cuestión del género y el respeto de la dignidad de las mujeres que muchas veces se ve menoscabado en las situaciones más cotidianas (véase el tercer objetivo de la actividad).

Por otro lado, dado que uno de los objetivos de la actividad es que los alumnos aprecien las diferencias entre las éticas teleológicas y deontológicas, el profesor deberá utilizar los casos del ejercicio que den pie a ello para comparar las diferentes respuestas que se podrían haber dado desde una ética utilitarista y una ética kantiana. Por último y en relación a este último aspecto es recomendable que, de haber tiempo, el profesor recupere ejemplos de la actividad anterior (Actividad 6) para que los alumnos comparen las respuestas que dieron entonces desde el principio utilitarista y las que darían ahora desde el imperativo categorico.

## **Actividad 8: Los dilemas del tren**

### Contextualización

Esta actividad se realizará después de haber hecho las actividades 6 y 7.

### Objetivos:

-Analizar críticamente las éticas deontológicas y teleológicas comparando los principales aspectos de las mismas así como las implicaciones prácticas que tienen cada una de ellas.

-Revisar críticamente las propias posiciones morales contrastándolas con otras teorías éticas.

### Enunciado de la actividad:

El profesor presentará dos experimentos mentales. Los alumnos deberán debatir entre todos 1) Qué harían ellos, 2) Qué creen que debería hacerse desde el principio utilitarista, 3) Qué creen que debería hacerse desde el imperativo categorico.

### Experimento 1:

*Un tranvía corre fuera de control por una vía. En su camino se hallan cinco personas atadas a la vía por un filósofo malvado. Afortunadamente, es posible accionar un botón que encaminará al tranvía por una vía diferente, por desgracia, hay otra persona atada a ésta. ¿Debería pulsarse el botón?*

#### Experimento 2:

*Como antes, un tranvía descontrolado se dirige hacia cinco personas. El sujeto se sitúa en un puente sobre la vía y podría detener el paso del tren lanzando un gran peso delante del mismo. Mientras esto sucede, al lado del sujeto sólo se halla un hombre muy gordo; de este modo, la única manera de parar el tren es empujar al hombre gordo desde el puente hacia la vía, acabando con su vida para salvar otras cinco. ¿Qué debe hacer el sujeto?*

Opcionalmente, en caso de que sobre tiempo, pueden incluirse otras versiones

#### Experimento 3

*Como antes, un tranvía se mueve por una vía hacia cinco personas. Al igual que en el primer caso, es posible desviarlo a una vía distinta. En esta vía hay un solo hombre gordo. Sin embargo, más allá del hombre gordo, la vía se encamina de vuelta a los otros cinco. Si no fuera por la presencia del hombre gordo, pulsar el interruptor no salvaría a los otros cinco. ¿El interruptor debería ser accionado?*

#### Experimento 4

*Como anteriormente, un tranvía se mueve por una vía en dirección a cinco personas. Es posible desviar su dirección haciéndolo colisionar con otro tranvía pero, de hacerlo, ambos descarrilarán y se precipitarán colina abajo, atravesando una carretera, hasta el jardín de un hombre. El dueño del jardín, que se halla durmiendo en su hamaca, resultará muerto. ¿Debería desviarse el tranvía?*

#### Como trabajar con la actividad:

Se proyectarán los dilemas mentales frente a la clase. El profesor o un alumno deberá leerlo en voz alta. Tras esto se discutirán los ejemplos entre todos.

En cuanto a la metodología, esta actividad se desarrollará al estilo de la práctica filosófica de Brenifier. En este sentido tras asegurarse de que todos los alumnos y alumnas entienden correctamente el dilema, el profesor deberá guiar el debate con preguntas. Los alumnos deberán responder y argumentar su posición. Si hay discrepancias el alumno que discrepa deberá contra argumentar o argumentar en favor de otra posición hasta que haya acuerdo. Esto se aplicará sobre todo a las preguntas referentes a qué solución se daría desde el principio utilitarista y desde la ética kantiana dado que el objetivo es que entiendan bien las bases de ambas éticas así como sus principales diferencias. Sin embargo, no es conveniente llevar un debate tan estricto y con ese nivel de analiticidad a la hora de que ellos argumenten en favor de sus propias decisiones ya que en este punto es preferible que haya más libertad a la hora de expresarse para que los alumnos puedan contrastar sus propias opiniones y las de sus compañeros con las de una ética kantiana y una utilitarista. En este segundo caso la variedad ayuda a mejor a la consecución del segundo objetivo de la actividad.

Un rasgo característico de este ejercicio es que si bien “aparentemente” todos los casos son iguales, es decir se trata de elegir entre que muera una persona o varias y los cambios no parecen relevantes, las respuestas “intuitivas” de las personas suelen variar de un caso a otro. Por esto motivo, en caso de darse esta diferencia de respuesta dependiendo del caso por parte de los alumnos (cuando son preguntados respecto a qué es lo que harían ellos) el docente deberá tratar de 1) hacerles conscientes de este fenómeno (por ejemplo comparando sus diferencias de respuesta con las respuestas que se darían desde el utilitarismo y desde Kant), y 2) abriendo la cuestión de por qué creen ellos que se dan estas discrepancias.

### **Actividad 9: Concepciones de libertad**

#### Objetivos:

- Desarrollar la capacidad analítica a la hora de argumentar.
- Comprender los distintos tipos de argumentos utilizados en el debate en torno a la libertad.

#### Enunciado de la actividad:

Se planteará la siguiente pregunta a los alumnos: ¿Es más libre un ser humano adulto o un águila adulta?

A continuación el profesor trazará en la pizarra dos columnas. En las cabezas de las de las respectivas columnas se escribirán las palabras “ser humano” y “pájaro”.

Los alumnos deberán argumentar tomando posición por una de las dos posibles respuestas. Las respuestas de los alumnos deberán escribirse en la pizarra siempre que cumplen los siguientes criterios que deberán de ser explicitados a los alumnos al comienzo de la actividad: 1) La respuesta deberá ser clara, 2) Ha de contener un argumento, 3) No puede ser una respuesta repetida.

#### Cómo trabajar con la actividad:

Durante la presente actividad es importante que el profesor tome el menor partido posible. En este sentido han de ser los propios alumnos los que decidan si una respuesta de un alumno debe ser apuntada en la pizarra o no. Para que una respuesta pueda ser apuntada en la pizarra todos los alumnos deben estar de acuerdo en que la respuesta cumple con los criterios antes expuestos. Si algún alumno discrepa este deberá argumentar por qué considera que la pregunta no es clara con el fin de que, o bien el alumno que la propuso se lo explique y este lo entienda, o bien el segundo alumno le haga ver al primero por qué su respuesta es objetivamente ambigua y este deba reformularla. En este sentido, durante la presente fase de la actividad el principal objetivo no es tanto la verdad o falsedad (de hecho no es necesario que el alumno argumente en favor de lo que él cree, basta con que de argumentos en favor de una u otra posición) de las respuestas dadas si no que los alumnos aprendan a razonar de manera clara y precisa desarrollando su capacidad analítica. Por este motivo, durante esta fase de la actividad se utilizará una metodología dialógica basada en Brenifier. El objetivo es no tanto que dictaminen quién es más libre sino que aprendan a razonar y a identificar argumentos con precisión.

### **Actividad 10: Libertad y Autonomía**

### Contextualización:

Esta actividad deberá desarrollarse inmediatamente de la actividad 9. Idealmente deberá hacerse en la misma sesión ya que, al depender tanto de la actividad anterior, dejar pasar una semana entre una y otra es contraproducente para los objetivos de la actividad.

### Objetivos:

- Entender los rasgos significativos de los conceptos: “libertad negativa” y “libertad positiva” entendiendo la segunda como autonomía.
- Identificar la racionalidad y la autonomía como unas características específicamente humanas.
- Reconocer la autonomía como un concepto de libertad moralmente relevante.

### Enunciado y desarrollo de la actividad

Una vez expuestos todos los argumentos en la pizarra el profesor deberá hacer ver a los alumnos que las discrepancias entre los argumentos de una columna y otra se deben a discrepancias respecto al concepto de libertad. En el caso de los defensores de la tesis de que el pájaro es más libre esto se debe a estos manejan el concepto de libertad negativa (ausencia de restricciones) mientras que los argumentos en favor de que el ser humano es más libre presuponen el concepto de libertad positiva (libertad como autonomía: capacidad para guiarse por la propia razón).

Para ello el profesor deberá guiar a los alumnos con preguntas como las siguientes que, por grupos, los alumnos deberán debatir y responder escribiendo las conclusiones:

1. ¿Qué tienen los seres humanos que no tengan los animales que haga pensar que los primeros son más libres de acuerdo con los argumentos de la columna A?
2. ¿Qué tienen los pájaros que no tengan los seres humanos que haga que los pájaros sean más libres de acuerdo con los argumentos de la columna B?

Tras dar un breve tiempo para realizar la actividad, un representante de cada grupo deberá leer las respuestas que su grupo ha acordado respecto a la pregunta 1 y 2. Al final el profesor tratará de recopilar y ordenar lo dicho por los alumnos haciendo ver el significado y las diferencias entre la libertad positiva y libertad negativa.

El profesor deberá hacer ver a los alumnos que el concepto de libertad relevante desde el punto de vista moral es el de libertad positiva. Para que entiendan esto puede guiarles con alguna pregunta como: ¿A quién juzgamos moralmente al ser humano o al águila?

## **Informe 3: Derechos humanos y dignidad**

### Objetivos:

- Identificar el nexo presente entre los derechos humanos universales y el respeto a la dignidad humana

### Enunciado de la actividad:

Lee el preámbulo a la Declaración Universal de Derechos Humanos. A continuación ojea los distintos artículos y los derechos que establecen y busca tres noticias que informen sobre la violación de algún derecho humano. Finalmente indica en cada caso 1) Resumen de la noticia, 2) Qué derecho se está violando, 3) ¿En dicho caso se está violando la dignidad humana? ¿Por qué? Pista: recuerda la formulación del imperativo categórico

### 4.3.5 Competencias

Por no ser excesivamente reiterativos, tanto en esta unidad y en las siguientes nos limitaremos a establecer las correlaciones entre contenidos, estándares de aprendizaje evaluables (que son una concreción de los criterios de evaluación), competencias y actividades de la unidad. Así como una breve justificación de las competencias que ayudan a desarrollar cada actividad. Para una justificación de por qué hacemos esto, remitimos a lo dicho en las dos unidades anteriores.

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Concepto de persona en la filosofía: Kant: Autonomía y heteronomía moral y el concepto de persona como un fin en sí misma (Imperativo categórico)	1. Identifica los conceptos de heteronomía y autonomía, mediante la concepción kantiana de la “persona” con el fin de valorar su importancia y aplicarla en la realización de la vida moral.	1.1 Explica la concepción kantiana del concepto de “persona” como sujeto autónomo capaz de dictar sus propias normas morales.  1.2 Comenta y valora la idea de Kant al concebir a la persona como fin en sí misma, rechazando la posibilidad de ser tratada por otros como instrumento para alcanzar fines ajenos a ella.
Las teorías éticas: Éticas de fines y éticas procedimentales, Teoría hedonista: Epicuro	2. Explica las características y objetivos de las teorías éticas, así como su clasificación en éticas de fines y procedimentales, señalando los principios más destacados del Hedonismo de Epicuro	2.1 Enuncia los elementos distintivos de las “teorías y éticas” y argumenta su clasificación como una ética de fines, elaborando un esquema con sus características más destacadas.  2.2 Enuncia los aspectos fundamentales de la teoría Hedonista de Epicuro y los valores éticos que defiende, destacando las características que la identifican como una ética de fines.

		2.3 Elabora en colaboración grupal, argumentos en favor y/o en contra del epicureísmo, exponiendo sus conclusiones con los argumentos racionales correspondientes.
--	--	--

ACTIVIDADES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMETENCIAS BÁSICAS
Actividad 9 Actividad 10	1.1 Explica la concepción kantiana del concepto de “persona” como sujeto autónomo capaz de dictar sus propias normas morales.	a) Comunicación lingüística. . e) Competencias sociales y cívicas.
Actividad 7 Actividad 8 Informe 3	1.2 Comenta y valora la idea de Kant al concebir a la persona como fin en sí misma, rechazando la posibilidad de ser tratada por otros como instrumento para alcanzar fines ajenos a ella.	a) Comunicación lingüística. c) Competencia digital. d) Aprender a aprender. e) Competencias sociales y cívicas.
Actividad 7 Actividad 8 Informe 3	2.1 Enuncia los elementos distintivos de las “teorías y éticas” y argumenta su clasificación como una ética de fines, elaborando un esquema con sus características más destacadas.	a) Comunicación lingüística. c) Competencia digital. d) Aprender a aprender. e) Competencias sociales y cívicas.
Actividad 7 Actividad 8 Informe 3	2.2 Enuncia los aspectos fundamentales de la teoría Hedonista de Epicuro y los valores éticos que defiende, destacando las características que la identifican como una ética de fines.	a) Comunicación lingüística. c) Competencia digital. d) Aprender a aprender. e) Competencias sociales y cívicas.
Actividad 7 Actividad 8 Informe 3	2.3 Elabora en colaboración grupal, argumentos en favor y/o en contra del epicureísmo, exponiendo sus conclusiones con los argumentos racionales correspondientes.	a) Comunicación lingüística. c) Competencia digital. d) Aprender a aprender. e) Competencias sociales y cívicas.

## **4.4 Unidad 4: “Yo sujeto y tu objeto” Características generales de los sistemas de opresión**

### **4.4.1 Objetivos didácticos**

-Ser capaz de extraer las características definitorias de los sistemas de opresión

-Entender la relación entre los derechos humanos universales y la concepción kantiana de dignidad

### **4.4.2 Contenidos. Contenidos transversales**

#### Contenidos curriculares

-*La constitución española: Derechos y deberes recogidos y su adecuación a la DUDH:* Mediante la actividad 12 y el informe 4

- *La declaración Universal de Derechos Humanos: La dignidad de la persona en el preámbulo. Estructura de la DUDH. Las tres generaciones. La violación de los Derechos humanos en la actualidad.* Mediante la actividad 11, 12 y el informe 4

#### Contenidos transversales

“Yo sujeto y tu objeto” *Características generales de los sistemas de opresión:* Dado que el patriarcado es un sistema de opresión de los hombres hacia las mujeres, el objetivo de esta unidad es que los alumnos entiendan las características generales de los sistemas de opresión, con el objetivo de poder luego aplicarlo al caso concreto del patriarcado. Este contenido se trabaja mediante las actividades 11, 12 y el informe 4.

### **4.4.3 Temporalización**

Los contenidos de esta unidad se desarrollarán idealmente en dos horas lectivas, aunque esta estimación podrá variar si las características del grupo (ritmo de trabajo, nivel inicial, etc.) lo requieren.

En línea con las metodologías de filosofía práctica que hemos decidido seguir las clases se ocuparán casi exclusivamente por actividades en detrimento de largas explicaciones teóricas. En este sentido es necesario tener en cuenta que, dado que la carga lectiva de la asignatura es de una hora a la semana, consideramos esencial no dejar ninguna actividad abierta al finalizar cada clase, ya que resultaría muy problemático retomarla una semana después.

A continuación presentamos un esquema orientador de la distribución de dichas actividades por sesiones que, recordemos, es provisional y puede sufrir cambios de acuerdo a las contingencias del grupo.

#### Sesión 11

Actividad 11

#### Sesión 12

## Actividad 12

### Actividades para realizar en casa:

#### Informe 4

### **4.4.4 Actividades de enseñanza-aprendizaje. Procedimientos de trabajo y organización de las tareas. Metodología**

#### **Actividad 11: El caso Oto Benga**

##### Contextualización

Antes de iniciar la actividad, el profesor deberá recordar lo dicho en la unidad anterior respecto a la dignidad y el reconocimiento de la autonomía de los seres humanos como base de los derechos universales.

##### Objetivos

-Percatarse de la importancia del factor social a la hora de que se cometan violaciones de derechos humanos.

-Comprender los sistemas de opresión como una violación de la dignidad y la autonomía

##### Enunciado de la actividad:

La profesora proyectará en la pizarra la imagen de Oto Benga un joven pigmeo congolés que en 1904 fue llevado a EEUU y acabó siendo expuesto en un zoo con el resto de animales. Tras pedir a los alumnos que describan qué ven y que sienten al verlo así como que traten de formular hipótesis sobre quién es, la profesora contará su historia.

Una vez hecho esto se plantearán las siguientes preguntas a la clase para orientar el debate en torno a la imagen (la clase en su conjunto deberá debatir para responderlas):

¿Creéis que los dueños del zoo están respetando la dignidad de Oto Benga? ¿Creéis que están respetando su autonomía? ¿Y qué hay de la gente que acude a verlo? ¿Respetan la dignidad y autonomía de Oto Benga? ¿Qué creéis que hubiera ocurrido en aquel momento si en vez de Oto Benga fuera un americano blanco quien estuviera en el zoo? ¿Qué creéis que ocurriría si algo así sucediera hoy en día? ¿Cambiaría la reacción de la gente? ¿Sería posible? ¿Qué ha cambiado? ¿Qué harías vosotros si vierais algo así hoy en día? ¿Qué creéis que hubierais hecho si hubierais nacido en esa época (Ir a verlo o no, denunciarlo o no)?

Las respuestas se apuntarán en la pizarra. Después se recopilarán y se utilizarán para tratar de definir un qué es un sistema de opresión.

##### Cómo trabajar con la actividad

Tras presentar la imagen el profesor deberá preguntar a los alumnos 1) que ven en la imagen y que sienten al verla y 2) pedirles que formulen hipótesis sobre quien puede ser. En este sentido, en esta parte de la actividad se trata de utilizar las “habilidades de pensamiento” propuestas por



Lipman<sup>29</sup> con el objetivo de captar la atención de las estudiantes y estimular su empatía hacia el personaje de la foto.

El debate en torno a las preguntas seguirá una estrategia cercana al modelo de la filosofía para niños y la práctica filosófica de Brenifier. Para ello tras cada pregunta los alumnos deberán tratar de responderla y argumentar su posición. Así mismo se podrán contraargumentar entre sí y reformular sus respuestas si no quedan claras. Finalmente la profesora apuntará las respuestas a que ha llegado la clase tras el debate así como el principal o principales argumentos que se han dado para apoyar esa respuesta.

Esto se aplica al primer grupo de preguntas. En el segundo, al preguntar sobre sus propias actitudes, no es necesario que haya acuerdo absoluto para apuntar la respuesta en la pizarra. Bastará con apuntar la respuesta mayoritaria con los argumentos (Ejemplo: Si hubiera nacido en esa época a lo mejor sí que hubiera ido PORQUE me habrían enseñado que los negros son como animales desde pequeño.)

Una vez finalizada la actividad se repasarán las respuestas con el objetivo de inferir, a partir de ellas, algunas de las características esenciales de los sistemas de opresión haciendo ver a los alumnos que muchas de estas situaciones extremas sólo son posibles gracias dichos sistemas. Finalmente se pedirá a los alumnos que citen sistemas de opresión que conozcan que han existido o existen actualmente

## **Actividad 12: El teatro de la opresión**

### **Contextualización:**

#### Descripción

Se dividirá a los alumnos en grupos y a cada grupo se le entregará un título que haga referencia un sistema de opresión, discriminación o explotación (ejemplo: situación de homofobia, clasismo, racismo, esclavitud, machismo etc.)

Cada grupo deberá preparar una breve obra de teatro (alrededor de cinco minutos de duración) en base al tema que les ha tocado. En la obra deberá haber los siguientes tipos de personajes: 1) Opresores 2) Oprimidos 3) espectadores cómplices

Tras esto los alumnos representarán la obra. Tras la representación todos los alumnos deberán decir que tipo de opresión se está dando y por qué. Así mismo los protagonistas han de decir cómo se han sentido al representarla. Finalmente se debatirá la obra con posibilidad de modificarla.

#### Cómo trabajar esta actividad:

La metodología seguida por esta actividad está inspirada en el modelo de filosofía lúdica de Angélica Sátiro encuadrado dentro de la “Filosofía para niños”.<sup>30</sup>

Se entregarán los temas y se explicará a los alumnos la actividad, pidiendo a los mismos que su obra siga la estructura clásica de: planteamiento, nudo y desenlace, así como los tipos de roles que

---

29 Lipman, 1994, pp. 74-77.

30 Satiro, 2006.

debe haber.

Tras la representación de la obra, los alumnos deberán decir qué tipo de opresión se está dando ahí. Así mismo deberán tratar de reconocer si se está violando la dignidad de la persona, si se la está tratando como un ser autónomo etc. Para ello el profesor podrá guiar con “subpreguntas” como ¿Se está tratando a la persona como un fin o como un mero medio? ¿Se la trata como a un ser racional capaz de tomar sus decisiones (autónomo) o como a alguien al que hay que conducir, enseñar, someter” (heterónomo)? Adicionalmente se dejará a los alumnos consultar la declaración de los derechos humanos para que identifiquen si se está violando o no algún derecho. Los alumnos también tendrán que tratar de reconocer quien ha hecho cada rol en la obra (opresor, oprimido, espectador cómplice) analizando el papel que ha tenido cada uno. Por último mismo los alumnos que la hayan representado deberán describir cómo se han sentido durante la presentación.

Finalmente se preguntará a los alumnos si les ha gustado el final, y si no es así cómo lo mejorarán. Así mismo si a alguien se le ocurre un final mejor, este puede asumir el papel protagonista y repetir la escena final con sus compañeros.

#### **Informe 4: “Fascismo y Nazismo ¿Nunca más?”**

##### Objetivos:

-Extraer características comunes a distintos sistemas de opresión

-Utilizar las características de los sistemas de opresión pasados para reconocer prácticas opresivas en la actualidad

##### Enunciado de la actividad:

Visualiza los siguientes videos y redacta un breve ensayo (dos caras como máximo) en el que se traten los siguientes aspectos. 1) ¿qué similitudes hay entre los tres discursos? 2) ¿Hay alguna similitud entre el trato que dio Hitler a los judíos y el hoy dado hoy a los refugiados sirios? ¿Por qué?

-Video 1: Propaganda Nazi: <https://www.youtube.com/watch?>

-Video 2: Trump: <https://www.youtube.com/watch?> (Hasta 1:55)

-Video 3: 13tv: <https://www.youtube.com/watch?>

#### **4.4.5 Competencias.**

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
La constitución española: Derechos y deberes recogidos y su adecuación a la DUDH	1. Mostrar respeto por la Constitución Española identificando en ella, mediante una lectura explicativa y comentada, los derechos y deberes que tiene el individuo	1.1 Señala y comenta la importancia de “los derechos y libertades públicas fundamentales de la persona” establecidos en la constitución, tales como: “la libertad

	como persona y ciudadano, apreciando su adecuación a la DUDH, con el fin de asumir de forma consciente y responsable los principios de convivencia que deben regir en el Estado Español	ideológica, religiosa y de culto; el carácter aconfesional del Estado Español; el derecho a la libre expresión de ideas y pensamientos; el derecho a la reunión pública y a la libre asociación y sus límites.
La declaración Universal de Derechos Humanos: La dignidad de la persona en el preámbulo. Estructura de la DUDH. Las tres generaciones. La violación de los Derechos humanos en la actualidad.	2. Evalúa utilizando el juicio crítico, la magnitud de los problemas a los que se enfrenta la aplicación de la DUDH, en la actualidad, apreciando la labor que realizan instituciones y ONG que trabajan por la defensa de los derechos humanos, auxiliando a aquéllos que por naturaleza los poseen, pero que no tienen oportunidad de ejercerlos	2.1 Investiga mediante información obtenida en distintas fuentes, acerca de los problemas y retos que tiene la aplicación de la DUDH en cuanto al ejercicio de: Los derechos civiles, destacando los problemas relativos a la intolerancia, la exclusión social, la discriminación de la mujer, la violencia de género y la existencia de actitudes como: la homofobia, el racismo, la xenofobia, el acoso laboral y escolar, etc. Los Derechos políticos: guerras, terrorismo, dictaduras, genocidio, refugiados políticos, etc.

ACTIVIDADES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMETENCIAS BÁSICAS
Actividad 12 Informe 4	1.1 Señala y comenta la importancia de “los derechos y libertades públicas fundamentales de la persona” establecidos en la constitución, tales como: “la libertad ideológica, religiosa y de culto; el carácter aconfesional del Estado Español; el derecho a la libre expresión de ideas y pensamientos; el derecho a la reunión pública y a la libre asociación y sus límites.	a) Comunicación lingüística. c) Competencia digital. d) Aprender a aprender. e) Competencias sociales y cívicas. g) Conciencia y expresiones culturales.
Actividad 11 Actividad 12	2.1 Investiga mediante información obtenida en	a) Comunicación lingüística. c) Competencia

Informe 4	<p>distintas fuentes, acerca de los problemas y retos que tiene la aplicación de la DUDH en cuanto al ejercicio de:</p> <p>Los derechos civiles, destacando los problemas relativos a la intolerancia, la exclusión social, la discriminación de la mujer, la violencia de género y la existencia de actitudes como: la homofobia, el racismo, la xenofobia, el acoso laboral y escolar, etc.</p> <p>Los Derechos políticos: guerras, terrorismo, dictaduras, genocidio, refugiados políticos, etc.</p>	digital. d) Aprender a aprender. e) Competencias sociales y cívicas. g) Conciencia y expresiones culturales.
-----------	---	--

De todas las competencias, nuestra unidad didáctica desarrolla las siguientes: a) Comunicación lingüística. c) Competencia digital. d) Aprender a aprender. e) Competencias sociales y cívicas. g) Conciencia y expresiones culturales. A continuación repasaremos brevemente en qué sentido nuestra unidad desarrolla las competencias mencionadas. Es decir, por qué, de un modo general, la correlación que hemos establecido arriba es legítima:

a) Comunicación lingüística: Se desarrolla especialmente en las actividades 11, y 12 dado que, debido a la metodología que siguen, estas obligan al estudiante a debatir expresándose de forma clara y justificando sus posiciones con objeto de hacerse entender. Adicionalmente puede considerarse que se desarrolla también a través de informe 4 Ya que en todos los informes el alumno debe adjuntar un anexo en el que debe redactar un balance de la unidad lo que les obliga a expresarse con claridad mediante el lenguaje escrito

d) Aprender a aprender. Dado que con los informes los alumnos deben entregar un anexo en el que reflexionen sobre sus propios procesos de aprendizaje, puede considerarse que estos favorecen la competencia de “aprender a aprender”. En este sentido, mediante el informe 4 se trabaja dicha competencia.

c) Competencia digital: Se trabaja con el informe 4 ya que obliga al estudiante a usar las TICs para poder resolver la actividad.

e) Competencias sociales y cívicas. La actividades 11 trabajan las competencias cívicas en dos sentidos: i) con respeto al contenido: dado que se trabajan valores éticos y estos son esenciales a la hora de desarrollar dicha competencia, ii) con respecto a la forma: dado que las actividades cooperativas de la unidad implican la creación de un clima de civismo y respeto con objeto de que los alumnos puedan entenderse y argumentar entre sí. En esta línea, de acuerdo con la descripción de esta competencia que hace el BOE en el documento anteriormente citado: “Los elementos fundamentales de esta competencia incluyen el desarrollo de ciertas destrezas como la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza y

sentir empatía”. Por este motivo se desarrolla también mediante la actividad 12 ya que mediante el aprendizaje basado en la imitación (como ocurre al trabajar con obras de teatro) se desarrolla especialmente la empatía.

g) Conciencia y expresiones culturales: De acuerdo con la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, esta competencia “incorpora también un componente expresivo referido a la propia capacidad estética y creadora y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal”, y añade que para el adecuado desarrollo de esta competencia es necesario desarrollar “el aprendizaje de las técnicas y recursos de los diferentes lenguajes artísticos y formas de expresión cultural, así como de la integración de distintos lenguajes.” De este modo puede considerarse que mediante la creación teatral que aborda la actividad 12, se está desarrollando indudablemente esta competencia.

#### **4.5 Unidad 5: “Lo masculino y lo femenino”. Bases ideológicas del patriarcado: dualismos opresores**

##### **4.5.1 Objetivos didácticos**

- Comprender la distinción sexo/género
- Entender las razones que hacen que el sistema de género sea opresor hacia las mujeres

##### **4.5.2 Contenidos. Contenidos transversales**

Contenidos curriculares

*-La inteligencia emocional de Daniel Goleman:*

*Habilidades de la inteligencia emocional: Reconocimiento de las propias emociones, autocontrol emocional, reconocimiento de las emociones ajenas, empatía, respeto y automotivación.* Mediante la actividad 15, y el informe 5

*- La declaración Universal de Derechos Humanos: La dignidad de la persona en el preámbulo. Estructura de la DUDH. Las tres generaciones. La violación de los Derechos humanos en la actualidad.* Mediante las actividades 12, 13, 14, 15, Informe 5

##### Contenidos transversales

*“Lo masculino y lo femenino”. Bases ideológicas del patriarcado: dualismos opresores.* Mediante las actividades 12, 13, 14, y 15

##### **4.5.3. Temporalización**

Los contenidos de esta unidad se desarrollarán en cuatro horas lectivas, aunque esta estimación podrá variar si las características del grupo (ritmo de trabajo, nivel inicial, etc.) lo requieren.

##### Sesión 12

Actividad 12

### Sesión 13

Actividad 13

### Sesión 14

Actividad 14

### Sesión 15

Actividad 15

### Sesión 16

Actividad 15

Actividades para realizar en casa:

Informe 3

#### **4.5.4 Actividades de enseñanza-aprendizaje. Procedimientos de trabajo y organización de las tareas. Metodología**

##### **Actividad 13: El machismo en la publicidad**

###### Contextualización

Esta actividad se realizará al principio de la unidad.

###### Objetivo:

-Uno de los principales objetivos de esta actividad es permitir a la profesora hacer un diagnóstico del estado del estado de desarrollo de los estudiantes en lo que a feminismo se refiere (es decir, identificar las habilidades que los alumnos tienen para reconocer actitudes machistas) con el objetivo de poder desarrollar el resto del temario mediante la estrategia correcta.<sup>31</sup>

-Introducir la cuestión de los roles de género en los medios de comunicación.

###### Enunciado de la actividad y como trabajarla

La profesora proyectará un anuncio televisivo de la marca de ron “soberano” en el que se aprecia una justificación de la violencia machista y la sumisión de la mujer al marido: <https://www.youtube.com/watch?v=F49If5qxKC4>

---

31 Consideramos que en este tema, debido a la sociedad patriarcal en la que vivimos, las personas no formadas en feminismo tienen a reaccionar con hostilidad ante las críticas que el feminismo hace al patriarcado. A la hora de desarrollar la unidad el docente debe tener en cuenta esto para que los estudiantes comiencen a digerir el feminismo y no lo rechacen de primeras. Para ello es imprescindible entender la situación de partida en que se encuentran a los alumnos.

Antes de presentar el video, de acuerdo con la propuesta de Bandura<sup>32</sup>, se tratará de crear una situación de expectación en el alumnado (la profesora podrá introducir la actividad con frases como “Aunque no os lo creáis cuando lo presencias, lo que estáis a punto de ver no es ni del siglo XIX ni de la edad media, es un anuncio real de los años 70 en televisión española”).

Tras la proyección del video los alumnos se dividirán en grupos (de entre 4 o 5 personas) y se les planteará las siguientes preguntas para que respondan conjuntamente:

1. ¿Qué ese ve en el vídeo? (describelo brevemente tratando de identificar la introducción, el nudo y el desenlace de la historia que muestra)

2. De acuerdo con el vídeo, ¿Qué papel tiene la mujer en la relación? ¿Y el hombre? ¿Te parece que tienen una relación sana?

3. ¿Cómo debe ser una mujer de acuerdo con el anuncio? (fíjate en lo dicho por la adivina) ¿Y el hombre?

4. ¿Qué moralejas o moralejas crees que pueden extraerse del anuncio? (piensa en adjetivos para ayudarte)

Una vez hecho esto un representante de cada grupo leerá la respuesta que han acordado y se debatirá entre todos.

Finalmente las alumnas podrán tomar el ordenador y proyectar ellas mismas anuncios que consideren misóginos. Entre toda la clase se analizarán los anuncios que pongan las estudiantes siguiendo como guía las preguntas anteriores.

#### **Actividad 14: Roles de género**

##### Contextualización:

Antes de iniciar la actividad podrán recordarse las definiciones de “autonomía” y “heteronomía”.

##### Objetivos:

-Reflexionar sobre la forma en que se han construido culturalmente hombres y mujeres, en el desempeño de los roles y los estereotipos de género.

##### Enunciado de la actividad y cómo trabajarla

1. La clase se dividirá en dos grupos, el grupo A y el grupo B (alternativamente podrán dividirse en cuatro grupos distintos. Dos de ellos harán la actividad que haría el grupo A y otros dos la del grupo B). Idealmente estos grupos no deberán tener contacto durante esta fase de la actividad La profesora explicará que cada grupo va a hacer una actividad distinta.

-Al grupo A le dará unas tarjetas con palabras escritas en las mismas. Y un folio de tamaño A3. El grupo deberá dividir el folio en dos mitades. En una mitad escribirá la palabra

---

32 Bandura, 1987.

“AUTONOMÍA” y en otra “HETERONOMÍA”. El grupo deberá pegar en una mitad que palabras relaciona con un ser humano autónomo (es decir, un ser humano que es capaz de darse racionalmente normas a sí mismo y no deja llevarse por sus pasiones lo que dicen otros etc.), y en la otra mitad palabras relacionadas con un ser “heterónimo” (Que no es capaz de guiarse por su propia razón y deja llevarse por impulsos etc.). Si hay alguna palabra que no encaja con ninguna mitad más que la otra podrán pegarla en el medio.

-Al grupo B le dará unas tarjetas con palabras escritas en las mismas. Igual que con el otro grupo, deberán dividir un folio de tamaño A3 en dos mitades. Sin embargo, en este caso en una mitad escribirán la palabra “MASCULINO” “FEMENINO”. Se pedirá al grupo que piense en que características la sociedad asocia con cada uno. Para ayudarse pueden pensar en películas o en lo que piensen sus seres queridos. La profesora recalcará que no se está preguntando qué opinan ellos si no que opina el resto de la sociedad en general.

Sin embargo, las tarjetas que la profesora dará al grupo A y al grupo B han de ser las mismas. Las siguientes:

DEPRESIÓN	ACICALARSE	DECISIÓN	EMBARAZARSE
AUDACIA	FIDELIDAD	PRODUCTIVIDAD	GESTAR
INSEGURIDAD	PARIR	INICIATIVA	VIOLENCIA
PROVEER	LLORAR	COCINAR	SENSIBILIDAD
TERNURA	AMAMANTAR	AUTORIDAD	SEXUALIDAD
PRODUCCIÓN DE ESPERMATOZOIDES	PRODUCCIÓN DE ÓVULOS	CAMBIAR UNA LLANTA	VALIENTE
MENSTRUAR	RACIONALIDAD	INTELIGENCIA	LIBERTAD
LIDERAZGO			

2. Los grupos se juntarán de nuevo y el profesor desvelará que ha dado las mismas tarjetas a los dos grupos. Se colocarán los dos folios frente a toda la clase. El profesor hará ver a la clase que, si bien estaban haciendo actividades distintas, hay ciertas concordancias entre lo que el grupo A ha asociado a “Autonomía” y lo que el grupo B ha asociado a “Masculino”, mientras hay cierta concordancia en lo que el grupo B ha asociado a “femenino” y el grupo A a “Femenino”.

3. Se despegarán las tarjetas del folio del grupo B<sup>33</sup> y se repartirán entre toda la clase. Una vez hecho esto se pedirá a toda la clase que en orden vayan levantándose y pegando las tarjetas en el folio, esta vez no según lo que piensa la sociedad sobre lo masculino y lo femenino, si no sobre lo que ellos creen que es propio de un hombre y lo de una mujer. Así mismo se les dirá que si hay cosas que no son de ninguno de los dos, pueden pegar las tarjetas en el medio. La clase podrá cuestionar en voz alta y respetando los turnos de palabra las decisiones de sus compañeros.

4. Una vez hecho esto, se comprobará como ahora los resultados no coinciden con los de antes.

<sup>33</sup> Es recomendable que, o bien después de terminar la actividad se recomponga otra vez como estaba el folio antes de este paso, o bien se haga en un folio a parte ya que la cartulina de los estereotipos de género que ha resultado del paso anterior será utilizada en actividades posteriores y servirá de guía el resto del curso.



En este paso de la técnica la mayoría de las características o atributos están en medio de las dos mitades. El o la facilitadora comenta con el grupo que estos atributos pueden pertenecer tanto a hombres como a mujeres, y que sólo las características biológicas y fisiológicas quedaron separadas para hombres y para mujeres.

Para comprobar esto se observará como ahora hay cierta concordancia entre las palabras que han colocado en una mitad o en otra con las que el grupo A había puesto en el medio y viceversa (Por ejemplo, es probable que durante la primera fase el grupo A haya situado tarjetas como “producción de espermatozoides” en el medio, mientras ahora toda la clase coincide en que es propio del varón. Mientras que palabras como “racionalidad” que el grupo A había situado en “AUTONOMÍA”, son ahora colocadas en el medio.

5. La profesora terminará haciendo ver las diferencias entre género y sexo Tomando como pretexto lo anterior, la profesora introducirá los conceptos de “sexo” y “género” así como “rol” y “estereotipo”

#### **Actividad 14: Los deberes**

##### Contextualización:

Es preferible que esta actividad no se realice antes de la actividad sobre los roles de género.

##### Objetivos:

- Identificar las instancias que intervienen en la construcción de la identidad de género
- Reconocer cómo los roles de género oprimen a las mujeres al estereotipar al hombre como un ser dominante y a la mujer como un ser sumiso

1. Se divide el grupo en cuatro equipos y se les entrega una hoja de rotafolio, en la cual, deberán dibujar una cruz que divida la hoja en cuatro espacios.

2. La tarea consistirá en anotar en cada espacio una de las siguientes frases y completarlas utilizando todas las ideas que se les ocurran:

En la escuela las jóvenes deben...

En la escuela los jóvenes deben...

Una buena hija o hermana debe....

Un buen hijo o hermano debe...

Una joven para ser popular debe...

Un joven para ser popular debe...

Los medios de comunicación dicen que las jóvenes deben...

Los medios de comunicación dicen que los jóvenes deben...

3. Se sugiere asignar tanto el tiempo (20 o 25 minutos), como las frases que completará cada equipo.

4. Se exponen los resultados en conjunto, destacando la influencia del género en los deberes atribuidos a los y las jóvenes, desde los diferentes espacios que impactan la construcción de las identidades.

#### Cómo trabajar la actividad:

En la última parte de la actividad, cuando se inicia el debate es conveniente contar con la cartulina de la actividad de los roles de género para poder contrastar los deberes atribuidos con los estereotipos que los propios alumnos reconocieron en esa actividad.

### **Actividad 15: La princesa indefensa y el príncipe salvador**

#### Contextualización:

A lo largo de la actividad deberá contarse con la cartulina de los roles de género realizada anteriormente con los alumnos. Por otro lado, aunque hemos dicho que no es recomendable, excepcionalmente esta actividad ocupará dos sesiones debido a su extensión. Por este motivo es conveniente que la profesora corte la actividad en el momento que crea va a causar menos perjuicio a su continuidad.

Es conveniente que esta actividad se realice al finalizar la unidad ya que en ella se pone en juego todas las cosas aprendidas durante la misma.

#### Objetivos:

-Adquirir herramientas para identificar todo el machismo que envuelve a toda nuestra cultura y educación.

#### Enunciado de la actividad:

1. Se dividirán los alumnos en cuatro grupos y se les entregará los siguientes cuentos:

- “El rey de pico de tordo”: disponible en <http://www.mundoprimaria.com/cuentos-clasicos-infantiles/el-rey-pico-de-tordo/>

- “La princesa y el guisante”: disponible en <http://www.mundoprimaria.com/cuentos-clasicos-infantiles/la-princesa-y-el-guisante/>

- “La ratita presumida”: disponible en <http://www.mundoprimaria.com/cuentos-clasicos-infantiles/la-ratita-presumida/>

- “La cenicienta”: disponible en <http://www.mundoprimaria.com/cuentos-clasicos-infantiles/la-cenicienta/>

2. Cada grupo deberá leer un cuento y analizarlo guiándose por las siguientes cuestiones:

2.1. Divide el cuento en introducción, nudo y desenlace.

2.2. Ayudándote de la cartulina de los estereotipos de género ¿Crees que se cumplen en el cuento? ¿Cómo caracteriza a los personajes femeninos? ¿Y a los masculinos? Subraya con un

rotulador los adjetivos que describen los personajes femeninos y con un rotulador de otro color los que describen a los masculinos.

2.3. Finalmente ¿Qué moraleja o moralejas crees que pueden extraerse del cuento?

2.4 ¿Crees que se caracteriza a los personajes femeninos del cuento como seres autónomos o heterónomos?

2.5 Imagínate que los roles de género se intercambiaran en el cuento.

3. Una vez que los grupos hayan finalizado el trabajo, se pondrán los resultados en común. Un representante de cada grupo resumirá el cuento al resto de la clase (guiándose por 2.1) y resumirá las conclusiones a las que han llegado con respecto al resto de cuestiones.

4. Es conveniente que se anoten las conclusiones que hay en común entre todos los grupos en la pizarra. Y se trate de extraer entre todos un patrón común que cumplen todos los cuentos con respecto al género (Ejemplo: chica está sola y deprimida hasta que viene un hombre que se la lleva y la saca de su miseria).

5. A título de ejemplo, adicionalmente la profesora podrá pedir que algún grupo lea su cuento cambiando los roles de género (es decir, que los personajes “chicas” sean “chicos” y viceversa). Tras esto la clase compartirá como se sienten al haberlo escuchado y si les parece que hay cuentos que tengan esas características.

6. Finalmente la profesora preguntará si creen que estos patrones sexistas se cumplen en los cuentos de hoy en día: películas, series, libros... Los alumnos propondrán ejemplos que ilustren esto y se debatirán en clase.<sup>34</sup>

7. ¿Quién dijo que las segundas partes nunca son mejores? Por grupos los alumnos y alumnas deberán seleccionar uno de los cuentos tradicionales o presentes (los de la fase 6) que se han discutido y deberán o bien 1) reescribir el desenlace o bien) escribir un microrrelato inventando la continuación del cuento con el objetivo de que rompan con la estructura de género mencionada y se transformen en cuentos feministas.

### Cómo trabajar la actividad.

Esta actividad combina diversas metodologías pero principalmente sigue en el enfoque narrativo inspirado en Lipman.

### **Informe 5: “No solo duelen los golpes”**

#### Objetivo:

-Reflexionar acerca de las consecuencias del patriarcado en la formación de relaciones destructivas.

-Reflexionar acerca de la importancia de mantener relaciones sanas basadas en el respeto y la

---

<sup>34</sup> Dado que, como hemos dicho, es probable que esta actividad necesite de dos sesiones, sería recomendable que el “corte” entre una y otra se dé en este paso de la actividad con el objetivo de que los alumnos puedan dedicar esa semana a buscar ejemplos para realizar este paso de la actividad.

comprensión.

Enunciado de la actividad:

Busca en la red información acerca de Pamela Valenciano y su proyecto “No solo duelen los golpes” A continuación ve su monólogo y responde a las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué has sentido al visualizarlo? ¿Crees que hay relaciones de ese tipo entre los jóvenes y no tan jóvenes?

2. ¿Se cumplen los estereotipos de género de la actividad 14 en la relación de Pamela con su ex novio? ¿Por qué?

2. Describe los principales defectos que tiene la relación de Pamela con su ex novio.

3. Haz una lista de las características que debería tener una relación sentimental sana.

4. Tras ver el video trata de hacer una definición de “violación” (Es decir, enumera que condiciones deben cumplirse para que algo pueda ser considerado una “violación”) Tomando tu propia definición como referencia ¿Crees que son comunes las violaciones en España?

**4.5.5 Competencias**

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
La inteligencia emocional de Daniel Goleman: Habilidades de la inteligencia emocional: Reconocimiento de las propias emociones, autocontrol emocional, reconocimiento de las emociones ajenas, empatía, respeto y automotivación	1. Relacionar y valorar la importancia de las habilidades de la inteligencia emocional, señaladas por Goleman, en relación con la vida interpersonal y establecer su vínculo con aquellos valores éticos que enriquecen las relaciones humanas	1.1 Comprende la importancia que para Goleman, tienen la capacidad de reconocer emociones ajenas y controlar las relaciones interpersonales, elaborando un resumen esquemático acerca del tema..
La declaración Universal de Derechos Humanos: La dignidad de la persona en el preámbulo. Estructura de la DUDH. Las tres generaciones. La violación de los Derechos humanos en la actualidad.	2. Evalúa utilizando el juicio crítico, la magnitud de los problemas a los que se enfrenta la aplicación de la DUDH, en la actualidad, apreciando la labor que realizan instituciones y ONG que trabajan por la defensa de los derechos humanos, auxiliando a aquéllos que por naturaleza los poseen, pero que no tienen oportunidad de ejercerlos	2.1 Investiga mediante información obtenida en distintas fuentes, acerca de los problemas y retos que tiene la aplicación de la DUDH en cuanto al ejercicio de: Los derechos civiles, destacando los problemas relativos a la intolerancia, la exclusión social, la discriminación de la mujer, la violencia de género y la existencia de actitudes como: la

	<p>3. Comprender el desarrollo histórico de los derechos humanos, como una conquista de la humanidad y estimar la importancia del problema que plantea en la actualidad el ejercicio de los derechos de la mujer y del niño en gran parte del mundo, conociendo sus causas y tomando conciencia de ellos con el fin de promover su solución.</p>	<p>homofobia, el racismo, la xenofobia, el acoso laboral y escolar, etc.</p> <p>Los Derechos políticos: guerras, terrorismo, dictaduras, genocidio, refugiados políticos, etc.</p> <p>3.2 Da razones acerca del origen histórico del problema de los derechos de la mujer, reconociendo patrones económicos y socioculturales que han fomentado la violencia y la desigualdad de género</p>
--	--	---

En la presente unidad didáctica también son evaluables los contenidos específicos de feminismo que añadimos a mayores, lo que hace que también establezcamos una correlación entre las competencias y los estándares evaluables específicos que incluimos. En la siguiente tabla incluimos la correlación entre los contenidos extra que incluimos en la unidad, los criterios de valuación y su concreción, los estándares de aprendizaje evaluables:

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
<p>“Lo masculino y lo femenino”. Bases ideológicas del patriarcado: dualismos opresores</p>	<p>1. Reflexionar sobre la forma en que se han construido culturalmente hombres y mujeres, en el desempeño de los roles y los estereotipos de género.</p>	<p>1.1 Identifica los estereotipos de género como una creación cultural que oprime al sexo femenino.</p> <p>2.2 Reconoce dichos estereotipos en diversas manifestaciones culturales: cuentos, cine, publicidad...</p>

ACTIVIDADES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS BÁSICAS
<p>Actividad 15 Informe 5</p>	<p>1.1 Comprende la importancia que para Goleman, tienen la capacidad de reconocer emociones ajenas y controlar las relaciones interpersonales, elaborando un resumen esquemático acerca del tema..</p>	<p>a) <i>Comunicación lingüística.</i> c) <i>Competencia digital.</i> d) <i>Aprender a aprender.</i> e) <i>Competencias sociales y cívicas.</i> g) <i>Conciencia y expresiones culturales.</i></p>
<p>Actividad 12</p>	<p>2.1 Investiga mediante</p>	<p>a) <i>Comunicación</i></p>

Actividad 13 Actividad 14 Actividad 15 Informe 5	información obtenida en distintas fuentes, acerca de los problemas y retos que tiene la aplicación de la DUDH en cuanto al ejercicio de: Los derechos civiles, destacando los problemas relativos a la intolerancia, la exclusión social, la discriminación de la mujer, la violencia de género y la existencia de actitudes como: la homofobia, el racismo, la xenofobia, el acoso laboral y escolar, etc. Los Derechos políticos: guerras, terrorismo, dictaduras, genocidio, refugiados políticos, etc.	<i>lingüística. c) Competencia digital. d) Aprender a aprender. e) Competencias sociales y cívicas. g) Conciencia y expresiones culturales.</i>
Actividad 12 Actividad 13 Actividad 14 Actividad 15 Informe 5	3.2 Da razones acerca del origen histórico del problema de los derechos de la mujer, reconociendo patrones económicos y socioculturales que han fomentado la violencia y la desigualdad de género	<i>a) Comunicación lingüística. c) Competencia digital. d) Aprender a aprender. e) Competencias sociales y cívicas. g) Conciencia y expresiones culturales.</i>
Actividad 13 Actividad 14 Actividad 12	1.1 Identifica los estereotipos de género como una creación cultural que oprime al sexo femenino.	<i>a) Comunicación lingüística. c) Competencia digital. e) Competencias sociales y cívicas. g) Conciencia y expresiones culturales.</i>
Actividad 15	2.2 Reconoce dichos estereotipos en diversas manifestaciones culturales: cuentos, cine, publicidad..	<i>a) Comunicación lingüística. e) Competencias sociales y cívicas. g) Conciencia y expresiones culturales.</i>

De todas las competencias, nuestra unidad didáctica desarrolla las siguientes: a) Comunicación lingüística. c) Competencia digital. d) Aprender a aprender. e) Competencias sociales y cívicas. g) Conciencia y expresiones culturales. A continuación repasaremos brevemente en qué sentido nuestra unidad desarrolla las competencias mencionadas. Es decir, por qué, de un modo general, la correlación que hemos establecido arriba es legítima:

a) Comunicación lingüística: Se desarrolla en todas las actividades de la unidad dado que, debido a la metodología que siguen, estas obligan al estudiante a debatir expresándose de forma clara y justificando sus posiciones con objeto de hacerse entender. Adicionalmente puede

considerarse que se desarrolla también a través de informe 5 Ya que en todos los informes el alumno debe adjuntar un anexo en el que debe redactar un balance de la unidad lo que les obliga a expresarse con claridad mediante el lenguaje escrito.

d) Aprender a aprender. Dado que con los informes los alumnos deben entregar un anexo en el que reflexionen sobre sus propios procesos de aprendizaje, puede considerarse que estos favorecen la competencia de “aprender a aprender”. En este sentido, mediante el informe 5 se trabaja dicha competencia.

c) Competencia digital: Se trabaja con el informe 4 ya que obliga al estudiante a usar las TICs para poder resolver la actividad. Depende de cómo se desarrolle la actividad, puede que también se trabaje con la actividad 12.

e) Competencias sociales y cívicas. Todas las actividades de la unidad ayudan a desarrollar las competencias cívicas en dos sentidos: i) con respeto al contenido: dado que se trabajan valores éticos (centrándose en este caso en el trato d ellas mujeres) y estos son esenciales a la hora de desarrollar dicha competencia, ii) con respecto a la forma: dado que las actividades cooperativas de la unidad implican la creación de un clima de civismo y respeto con objeto de que los alumnos puedan entenderse y argumentar entre sí. En esta línea, de acuerdo con la descripción de esta competencia que hace el BOE en el documento anteriormente citado: “Los elementos fundamentales de esta competencia incluyen el desarrollo de ciertas destrezas como la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza y sentir empatía.”

g) Conciencia y expresiones culturales: Esta competencia se desarrolla en la resolución de la actividad 15 ya que esta se centra específicamente en el trabajo sobre expresiones culturales, principalmente cuentos clásicos de la literatura infantil.

#### **4.6 Unidad 6: “Yo a mandar y tú a fregar”. Bases materiales del patriarcado: La división sexual del trabajo**

##### **4.6.1 Objetivos didácticos**

-Comprender las bases económicas que sustentan la opresión hacia las mujeres.

##### **4.6.2 Contenidos. Contenidos transversales**

###### Contenidos curriculares

*La declaración Universal de Derechos Humanos: La dignidad de la persona en el preámbulo. Estructura de la DUDH. Las tres generaciones. La violación de los Derechos humanos en la actualidad. Mediante las actividades 16, 17, 20, Informe 6.*

###### Contenidos transversales

*“Lo masculino y lo femenino”. Bases ideológicas del patriarcado: dualismos opresores Mediante las actividades 18, 29, 20, informe 6.*

##### **4.6.4. Temporalización**

La siguiente unidad consta de cuatro sesiones

### Sesión 17

Actividad 16

### Sesión 18

Actividad 17

### Sesión 19

Actividad 18

### Sesión 20

Actividad 19

Actividades para hacer en casa:

Informe 6

## **4.6.4 Actividades de enseñanza-aprendizaje. Procedimientos de trabajo y organización de las tareas. Metodología**

### **Actividad 16: El trabajo de tus sueños**

#### Enunciado de la actividad

1. Ordena los siguientes trabajos por orden de preferencia. (De el que más preferirías al que menos preferirías: Jugador/a de fútbol, enfermero/a, Veterinario/a, Mecánico de coches de Fórmula 1, Maestro/a de primaria, Empresario/a, Director/a de un banco, político/a, Skater, Amo/a de casa, Policía, Bombero/a, psicólogo/a.

2. Una vez hecho esto se pondrán en común los resultados y se buscarán equivalencias en base al género destacando cómo el trabajo relacionado con los cuidados suele preponderar en las mujeres.

3. Después se iniciará un debate siguiendo la metodología de la práctica filosófica de Brenifier en base a la siguiente pregunta ¿Están nuestras preferencias determinadas por la cultura/sociedad?

### **Actividad 17: Roles de género y poder**

#### Contextualización:

Esta actividad deberá realizarse después de la actividad “el trabajo de tus sueños”.

#### Objetivo:



-Reconocer, a partir de los dualismos opresores, la hegemonía en el poder que han tenido los hombres y siguen teniendo.

#### Enunciado de la actividad:

1. La clase se dividirá en seis grupos. A cada grupo le será asignado uno de los siguientes empleos de la actividad anterior: “Maestro/a de primaria”, “Amo/a de casa”, “Veterinario/a”, “político/a”, “Empresario/a” y “Policía”.

2. Cada grupo deberá discutir y escoger, de las tarjetas de los roles de género de la actividad anterior, las cualidades que creen que la sociedad considera más valiosas para desempeñar el trabajo que les ha tocado. Así mismo deberán señalar si discrepan o no respecto a lo que la sociedad piensa.

3. Finalmente los resultados se pondrán en común. Y se tratarán de buscar coincidencias entre los grupos en base a criterios de género. Así mismo se preguntará a los alumnos si los estereotipos de género coinciden con el número real de trabajadores y trabajadoras en esos sectores.

4. Finalmente se iniciará un debate abierto frente a las siguientes cuestiones ¿Puede concluirse que el mundo lo han gobernado los hombres? ¿Creéis que lo siguen gobernando?

#### **Actividad 18: Microrrelatos**

##### Contextualización:

Esta actividad deberá realizarse después de la actividad “Roles de género y poder”

##### Enunciado de la actividad:

1. La profesora planteará la siguiente pregunta a la clase: Como hemos visto la historia ha estado gobernada por hombres. Ahora bien, ¿Crees que cambiaría si hubiera estado dirigida por mujeres?

2. Para responder a la pregunta, en vez de responder sí o no y argumentar, las estudiantes deberán escribir un microrrelato en el que respondan a dicha pregunta (no más de media página).

3. Finalmente se pondrán en común y se debatirán

##### Cómo trabajar con la actividades

A la hora de debatir se seguirá el siguiente método:

1. Se leerán los microrrelatos en voz alta.

2. Las estudiantes elegirán uno de los microrrelatos por votación.

3. Una vez hecho esto, los estudiantes deberán debatir y contestar a las siguientes preguntas: ¿Creéis que el relato responde a la pregunta? ¿Qué responde? ¿Estáis de acuerdo?. La autora del relato podrá responder e intervenir. Así mismo los alumnos serán libres de incluir las preguntas que crean convenientes para el debate en torno al relato.

4. Los pasos 2 y 3 podrán repetirse las veces que se desee (y más que nada, lo que de tiempo) para poder analizar otros microrrelatos.

### **Actividad 19: El fin del mundo (opcional)**

#### Contextualización

Esta actividad puede hacerse en un momento en que los estudiantes estén más cansados o aburridos debido al carácter lúdico de la misma.

#### Objetivo:

- Reflexionar sobre la importancia de impulsar la participación de todas y todos los jóvenes en la organización social y política de su comunidad.

#### Enunciado de la actividad

1. Se organiza al grupo en equipos de 10 o 12 personas y se asigna a cada una el papel que representará a lo largo de la actividad de acuerdo con las siguientes sugerencias: Maestro(a) de primaria, Cantante de rock, Sacerdote, Mujer embarazada, Estudiante de bachillerato, Vedette (19 años), Estudiante de arquitectura, Policía, Juez, Joven de 17 años ama de casa, Grafitero, Agricultor.

2. Una vez organizados los equipos, se les indica que desarrollarán la actividad simultáneamente, se conmina a las y los participantes, jueguen el rol asignado en todo momento y se describe la siguiente situación:

“Nos encontramos en el año 2550, una catástrofe ha asolado la tierra y sabemos que dentro de 30 minutos nuestro planeta será destruido. De la multitud de personas tan sólo quedan 10 o 12 personas (según sea el caso). Una nave espacial que sólo cuenta con cinco plazas, espera para transportar a las y los sobrevivientes a otro planeta donde podrán iniciar otra civilización. La tarea del grupo consiste en determinar en el tiempo señalado, quienes ocuparán los lugares disponibles y por qué”

3. Se pedirá a las alumnas y alumnos que expongan y defiendan las razones por las que desean tener un lugar en la nave.

4. Una vez elegidos los cinco sobrevivientes se pedirá se separen del equipo y se anuncia que la nave partió y llegó a su destino. En el nuevo planeta deberán definir la forma en que organizarán su nueva vida.

5. Por otra parte, las personas que permanecieron en la tierra descubren que el planeta no va a desaparecer, por lo que deberán reorganizar la forma de vida que llevarán en adelante.

6. Se establece un tiempo de entre 20 y 30 minutos para realizar el ejercicio y finalmente, en común, se comentarán los resultados de cada equipo y se reflexionará en torno al papel que jugó cada persona, la forma en que eligieron a los sobrevivientes, si esta selección estuvo relacionada con los estereotipos sociales alrededor de la edad y del género y la importancia de la colaboración de todas y todos en la creación de las nuevas formas de relación propuestas.

## Actividad 20: proyecto división trabajo:

### Enunciado de la actividad:

Los alumnos se dividirán en cuatro grupos. La profesora mostrará los siguientes temas y cada grupo deberá escoger uno: “Techo de cristal”, “brecha salarial”, “prostitución”, y “discriminación positiva”

Cada grupo deberá hacer un “minitrabajo” de investigación respecto al tema que han escogido. En dicho trabajo se deberán incluir los siguientes aspectos:

- ¿Qué es X<sup>35</sup>?
- ¿Cómo está la situación en España con respecto a X? ¿Y con respecto a otros países?
- Debate con tus compañeros y hazed una valoración crítica de X ¿Qué pensáis de X? ¿Cómo creéis que debería abordarse ese problema?<sup>36</sup> Si no llegáis a un acuerdo mencionad las posiciones que han salido en el debate

Los resultados del trabajo deberán ser redactados en un espacio de no más de un folio que será adjuntado en el informe 6. Una vez hecho esto cada grupo deberá exponer sus conclusiones al resto de la clase. Acto seguido se iniciará un debate en el que se tratará el tema expuesto por el grupo.

### **Informe 6:**

El informe consiste en el resumen que haga cada grupo en base a la actividad 20.

### **4.6.5 Competencias**

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
La declaración Universal de Derechos Humanos: La dignidad de la persona en el preámbulo. Estructura de la DUDH. Las tres generaciones. La violación de los Derechos humanos en la actualidad.	2. Evalúa utilizando el juicio crítico, la magnitud de los problemas a los que se enfrenta la aplicación de la DUDH, en la actualidad, apreciando la labor que realizan instituciones y ONG que trabajan por la defensa de los derechos humanos, auxiliando a aquéllos que por naturaleza los poseen, pero que no tienen oportunidad de ejercerlos	2.1 Investiga mediante información obtenida en distintas fuentes, acerca de los problemas y retos que tiene la aplicación de la DUDH en cuanto al ejercicio de: Los derechos civiles, destacando los problemas relativos a la intolerancia, la exclusión social, la discriminación de la mujer, la violencia de género y la existencia de actitudes como: la

35 Sustitúyase X por el tema que sea en cada caso.

36 Si el tema es la “discriminación positiva” deberán indicar si les parece una buena solución o no. Y si se les ocurren soluciones mejores o les parece la mejor.

	<p>3. Comprender el desarrollo histórico de los derechos humanos, como una conquista de la humanidad y estimar la importancia del problema que plantea en la actualidad el ejercicio de los derechos de la mujer y del niño en gran parte del mundo, conociendo sus causas y tomando conciencia de ellos con el fin de promover su solución.</p>	<p>homofobia, el racismo, la xenofobia, el acoso laboral y escolar, etc.</p> <p>Los Derechos políticos: guerras, terrorismo, dictaduras, genocidio, refugiados políticos, etc.</p> <p>3.2 Da razones acerca del origen histórico del problema de los derechos de la mujer, reconociendo patrones económicos y socioculturales que han fomentado la violencia y la desigualdad de género</p> <p>3.3 Justifica la necesidad de actuar en defensa de los derechos de la infancia, luchando contra la violencia y el abuso del que los niños y las niñas son víctimas en el siglo XXI, tales como el abuso sexual, el trabajo infantil, o su utilización como soldados, etc.</p> <p>3.4 Emprende, en colaboración grupal, la elaboración de una campaña contra la discriminación de la mujer y la violencia de género en su entorno familiar, escolar y social, evaluando los resultados obtenidos.</p>
--	--	---

En la presente unidad didáctica también son evaluables los contenidos específicos de feminismo que añadimos a mayores, lo que hace que también establezcamos una correlación entre las competencias y los estándares evaluables pertenecientes a dicho contenido. La siguiente tabla muestra la correlación entre los contenidos de género que incluimos en la unidad, los criterios de valuación y su concreción, los estándares de aprendizaje evaluables:

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
<p>“Yo a mandar y tú a fregar”. Bases materiales del patriarcado: La división sexual del trabajo</p>	<p>1. Reflexionar sobre la importancia de la división sexual del trabajo en la conformación de las estructuras</p>	<p>1.1Reconoce y reflexiona acerca del relego histórico de la mujer a los trabajos relacionados con los cuidados y</p>

	de opresión patriarcales	al trabajo doméstico impidiendo su acceso al poder político  1.2 Valora por igual la importancia de los distintos trabajos para el desarrollo de la sociedad.  1.3 Reflexiona acerca de problemas actuales relacionados con la división sexual del trabajo tales como la brecha salarial, el techo de cristal o la prostitución
--	--------------------------	---

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
“Lo masculino y lo femenino”. Bases ideológicas del patriarcado: dualismos opresores	1. Reflexionar sobre la forma en que se han construido culturalmente hombres y mujeres, en el desempeño de los roles y los estereotipos de género.	1.1 Identifica los estereotipos de género como una creación cultural que oprime al sexo femenino.  2.2 Reconoce dichos estereotipos en diversas manifestaciones culturales: cuentos, cine, publicidad...

ACTIVIDADES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMETENCIAS BÁSICAS
Actividad 16 Actividad 17 Actividad 20 Informe 6	2.1 Investiga mediante información obtenida en distintas fuentes, acerca de los problemas y retos que tiene la aplicación de la DUDH en cuanto al ejercicio de:  Los derechos civiles, destacando los problemas relativos a la intolerancia, la exclusión social, la discriminación de la mujer, la violencia de género y la existencia de actitudes como: la homofobia, el racismo, la	a) <i>Comunicación lingüística.</i> c) <i>Competencia digital.</i> d) <i>Aprender a aprender.</i> e) <i>Competencias sociales y cívicas.</i>

	<p>xenofobia, el acoso laboral y escolar, etc.</p> <p>Los Derechos políticos: guerras, terrorismo, dictaduras, genocidio, refugiados políticos, etc.</p>	
<p>Actividad 16 Actividad 17 Actividad 20 Informe 6</p>	<p>3.2 Da razones acerca del origen histórico del problema de los derechos de la mujer, reconociendo patrones económicos y socioculturales que han fomentado la violencia y la desigualdad de género</p>	<p>a) <i>Comunicación lingüística.</i> c) <i>Competencia digital.</i> d) <i>Aprender a aprender.</i> e) <i>Competencias sociales y cívicas.</i></p>
<p>Actividad 20 Informe 6</p>	<p>3.3 Justifica la necesidad de actuar en defensa de los derechos de la infancia, luchando contra la violencia y el abuso del que los niños y las niñas son víctimas en el siglo XXI, tales como el abuso sexual, el trabajo infantil, o su utilización como soldados, etc.</p>	<p>a) <i>Comunicación lingüística.</i> c) <i>Competencia digital.</i> d) <i>Aprender a aprender.</i> e) <i>Competencias sociales y cívicas.</i></p>
<p>Actividad 20 Informe 6</p>	<p>3.4 Emprende, en colaboración grupal, la elaboración de una campaña contra la discriminación de la mujer y la violencia de género en su entorno familiar, escolar y social, evaluando los resultados obtenidos.</p>	<p>a) <i>Comunicación lingüística.</i> c) <i>Competencia digital</i> d) <i>Aprender a aprender.</i> e) <i>Competencias sociales y cívicas.</i></p>
<p>Actividad 16 Actividad 17 Actividad 18</p>	<p>1.1 Reconoce y reflexiona acerca del relego histórico de la mujer a los trabajos relacionados con los cuidados y al trabajo doméstico impidiendo su acceso al poder político</p>	<p>a) <i>Comunicación lingüística.</i> e) <i>Competencias sociales y cívicas.</i> g) <i>Conciencia y expresiones culturales.</i></p>
<p>Actividad 18 Actividad 19</p>	<p>1.2 Valora por igual la importancia de los distintos trabajos para el desarrollo de la sociedad.</p>	<p>a) <i>Comunicación lingüística.</i> . e) <i>Competencias sociales y cívicas.</i> g) <i>Conciencia y expresiones culturales.</i></p>
<p>Actividad 20 Informe 6</p>	<p>1.3 Reflexiona acerca de problemas actuales relacionados con la división sexual del trabajo tales como la brecha salarial, el techo de cristal o la prostitución</p>	<p>a) <i>Comunicación lingüística.</i> c) <i>Competencia digital</i> d) <i>Aprender a aprender.</i> e) <i>Competencias sociales y cívicas.</i></p>

De todas las competencias, nuestra unidad didáctica desarrolla las siguientes: a) Comunicación lingüística. c) Competencia digital. d) Aprender a aprender. e) Competencias sociales y cívicas. g) Conciencia y expresiones culturales. A continuación repasaremos brevemente en qué sentido nuestra unidad desarrolla las competencias mencionadas. Es decir, por qué, de un modo general, la correlación que hemos establecido arriba es legítima:

a) Comunicación lingüística: Se desarrolla en todas las actividades de la unidad dado que, debido a la metodología que siguen, estas obligan al estudiante a debatir expresándose de forma clara y justificando sus posiciones con objeto de hacerse entender. Adicionalmente puede considerarse que se desarrolla también a través de informe 6 Ya que en todos los informes el alumno debe adjuntar un anexo en el que debe redactar un balance de la unidad lo que les obliga a expresarse con claridad mediante el lenguaje escrito

d) Aprender a aprender. Dado que con los informes los alumnos deben entregar un anexo en el que reflexionen sobre sus propios procesos de aprendizaje, puede considerarse que estos favorecen la competencia de “aprender a aprender”. En este sentido, mediante el informe 6 se trabaja dicha competencia.

c) Competencia digital: Se trabaja con el informe 6 y la actividad 20 ya que obligan al estudiante a usar las TICs para poder resolver la actividad: Deben investigar y buscar información acerca del tema que les haya tocado

e) Competencias sociales y cívicas. Todas las actividades de la unidad ayudan a desarrollar las competencias cívicas en dos sentidos: i) con respeto al contenido: dado que se trabajan valores éticos (centrándose en este caso en el trato d ellas mujeres) y estos son esenciales a la hora de desarrollar dicha competencia, ii) con respecto a la forma: dado que las actividades cooperativas de la unidad implican la creación de un clima de civismo y respeto con objeto de que los alumnos puedan entenderse y argumentar entre sí. En esta línea, de acuerdo con la descripción de esta competencia que hace el BOE en el documento anteriormente citado: “Los elementos fundamentales de esta competencia incluyen el desarrollo de ciertas destrezas como la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza y sentir empatía”.

g) Conciencia y expresiones culturales: De acuerdo con la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, esta competencia “incorpora también un componente expresivo referido a la propia capacidad estética y creadora y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal”, y añade que para el adecuado desarrollo de esta competencia es necesario desarrollar “el aprendizaje de las técnicas y recursos de los diferentes lenguajes artísticos y formas de expresión cultural, así como de la integración de distintos lenguajes”. De este modo puede considerarse que mediante construcción de microrrelatos que aborda la actividad 18, se está desarrollando esta competencia.

#### **4.7 Unidad 7: “La revolución será feminista o no será”. El feminismo como movimiento social: las tres olas**

#### **4.7.1 Objetivos didácticos**

-Comprender los problemas a que se enfrenta la aplicación de los derechos humanos

-contextualizar las tres olas del feminismo así como sus reivindicaciones y su relación con los derechos humanos

#### **4.7.2 Contenidos. Contenidos transversales**

##### Contenidos curriculares

*La declaración Universal de Derechos Humanos: La violación de los Derechos humanos en la actualidad. ONG e instituciones que velan por la aplicación de los Derechos Humanos. Mediante actividades 21, 21, 23, e informe 7.*

##### Contenidos transversales

“La revolución será feminista o no será”. El feminismo como movimiento social: las tres olas. Mediante actividades 23 e informe 7.

#### **4.7.3. Temporalización**

La presente unidad consta de tres sesiones.

##### Sesión 21

Actividad 21

##### Sesión 22

Actividad 22

##### Sesión 23

Actividad 23

##### Actividades para hacer en casa:

Informe 7

#### **4.7.4 Actividades de enseñanza-aprendizaje. Procedimientos de trabajo y organización de las tareas. Metodología**

##### **Actividad 21: Sufragistas**

##### Contextualización

Antes de iniciar una actividad la profesora deberá hacer una breve introducción a las tres olas del feminismo. Así mismo entregará un breve resumen de las mismas a las estudiantes.



### Objetivos:

-Comprender el origen del derecho a voto de las mujeres

### Enunciado de la actividad:

1. Se proyectará la película “Sufragistas” de Sarah Cavron. Se iniciará un diálogo sobre la película en el que se tratarán los siguientes aspectos. En primer lugar se reconstruirá un resumen entre toda la clase en el que se resalten los aspectos más relevantes. Después la profesora tratará de que los estudiantes muestren como se han sentido al ver la película: qué sentimientos les ha provocado ver la situación de las mujeres. Posteriormente se plantearán las siguientes preguntas para debatir: ¿Habría sido posible garantizar el derecho a voto sin la lucha de las sufragistas? ¿Cómo trata la gente a la protagonista cuando se enteran de que es sufragista? ¿Hay algún parecido con el uso del término actual “Feminazi”? ¿Creéis que está justificado quebrantar leyes para reivindicar derechos? (en este punto podrá releerse el preámbulo a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y su referencia a el “supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión” y debatirlo críticamente). Hoy en día está aceptado en nuestro país que las mujeres deben tener derecho al voto. ¿Cuál creéis que sería la reacción si se les quitara?

Finalmente se planteará la siguiente cuestión abierta para discutir: La protagonista se encuentra en una situación de explotación laboral y familiar. Así mismo contempla como sus compañeras son sistemáticamente violadas en el trabajo ¿Creéis que el derecho a voto podría solucionar sus problemas? ¿Qué habrías hecho en su situación? ¿Os habrías hecho sufragistas?

A la hora de debatir el film la profesora dejará, en línea con la propuesta de Lipman, que los estudiantes planteen libremente sus propias cuestiones para debatir.

## **Actividad 22: “Entre la tercera y la cuarta ola”**

### Contextualización:

Esta actividad se realizará al final de la unidad.

### Objetivos:

-Vincular la historia de las luchas con las luchas actuales.  
-Entender los problemas actuales a los que se enfrentan las mujeres y sus reivindicaciones tomando parte activa de las mismas

### Enunciado de la actividad:

Se dividirá la clase en cuatro o cinco grupos. Y se les pedirá que piensen en i) por lo que conocen, ¿qué reclamaciones hacen hoy las feministas en occidente? o/y ii) ¿Qué reclamaciones creen que deberían hacer?

Tras esto, se pondrán en conjunto los resultados y se debatirá en torno a las reclamaciones recopiladas prestando atención a los siguientes aspectos 1) ¿Qué problema denuncian? 2) ¿Cuál es la causa de dicho problema? 3) ¿Cómo podría solucionarse?

### Cómo trabajar la actividad:

Cuando se trate la cuestión 1, es posible que se de algún caso en el que alumno piense que tal problema no es un “verdadero” problema, cosa habitual cuando se sacan las cuestiones feministas en la actual sociedad patriarcal. Si este es el caso, el alumno deberá expresarlo y entre toda la clase se buscarán argumentos para considerar o no tal hecho un problema con el objetivo de llegar a un acuerdo.

Con respecto a la cuestión 3, se procederá primero a hacer una lluvia de ideas. Después se irán analizando las soluciones, argumentando en contra o en favor de ellas. Si hay acuerdo en eliminar una solución se tachará de la pizarra, así mismo según vayan saliendo en el diálogo las distintas posiciones podrán clasificarse las soluciones según los criterios que surjan. En este sentido se utilizarán también elementos que hayan surgido en el paso 2. (Por ejemplo preguntándose si la solución va a la causa o a las consecuencias etc.)

### **Actividad 23/ Informe 7: Mural feminista**

#### Objetivo:

-Conocer organizaciones que luchen por los derechos de las mujeres

#### Enunciado de la actividad:

Busca información sobre alguna organización que luche por los derechos de las mujeres (no es necesario que sea su actividad exclusiva) y haz elabora mural informativo sobre la misma

#### Cómo trabajar con la actividad

La clase se dividirá en grupos. Cada grupo deberá investigar y seleccionar algún tipo de organización que luche por los derechos de las mujeres así como recopilar información de la misma. Con eso deberán hacer un mural que incluya al menos: 1) Qué organización es, 2) Un poco de su historia, 3) Cuáles son sus objetivos 4) ejemplos de su actuaciones y lugar de acción.

Los grupos podrán incluir material visual diverso: imágenes de sus acciones, su logotipo.. así como cualquier otro elemento que consideren interesante mencionar. Finalmente los murales se expondrán en el centro con el objetivo de que el resto de estudiantes conozcan también estas organizaciones.

Así mismo cada grupo hará una breve exposición de su trabajo ante el resto de la clase

### **4.7.6 Competencias**

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
La declaración Universal de Derechos Humanos: La	2. Evalúa utilizando el juicio crítico, la magnitud de los	2.1 Investiga mediante información obtenida en

<p>violación de los Derechos humanos en la actualidad. ONG e instituciones que velan por la aplicación de los Derechos Humanos.</p>	<p>problemas a los que se enfrenta la aplicación de la DUDH, en la actualidad, apreciando la labor que realizan instituciones y ONG que trabajan por la defensa de los derechos humanos, auxiliando a aquéllos que por naturaleza los poseen, pero que no tienen oportunidad de ejercerlos</p> <p>3. Comprender el desarrollo histórico de los derechos humanos, como una conquista de la humanidad y estimar la importancia del problema que plantea en la actualidad el ejercicio de los derechos de la mujer y del niño en gran parte del mundo, conociendo sus causas y tomando conciencia de ellos con el fin de promover su solución.</p>	<p>distintas fuentes, acerca de los problemas y retos que tiene la aplicación de la DUDH en cuanto al ejercicio de:</p> <p>Los derechos civiles, destacando los problemas relativos a la intolerancia, la exclusión social, la discriminación de la mujer, la violencia de género y la existencia de actitudes como: la homofobia, el racismo, la xenofobia, el acoso laboral y escolar, etc.</p> <p>Los Derechos políticos: guerras, terrorismo, dictaduras, genocidio, refugiados políticos, etc.</p> <p>2.2 Indaga, en trabajo colaborativo, acerca del trabajo de instituciones y voluntarios que, en todo el mundo, trabajan por el cumplimiento de los Derechos Humanos, tales como: Amnistía Internacional y ONG como Manos Unidas, Médicos sin Frontera y Caritas, entre otros, elaborando y expresando sus conclusiones</p> <p>3.4 Emprende, en colaboración grupal, la elaboración de una campaña contra la discriminación de la mujer y la violencia de género en su entorno familiar, escolar y social, evaluando los resultados obtenidos.</p>
---	---	---

En la presente unidad didáctica también son evaluables los contenidos específicos de feminismo que añadimos a mayores, lo que hace que también establezcamos una correlación entre las competencias y los estándares evaluables pertenecientes a dicho contenido. La siguiente tabla muestra la correlación entre los contenidos de género que incluimos en la unidad, los criterios de valuación y su concreción, los estándares de aprendizaje evaluables:

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DE ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
------------	-------------------------	------------------------------

		EVALUABLES
“La revolución será feminista o no será”. El feminismo como movimiento social: las tres olas	1. Adquirir una visión general de la lucha por los derechos de las mujeres	1.1 Conoce los principales momentos de la lucha feminista siendo capaz de describir las principales reivindicaciones de las tres olas del feminismo.  1.2 Conoce las principales reivindicaciones del movimiento feminista actual

ACTIVIDADES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMETENCIAS BÁSICAS
Actividad 21 Actividad 22 Actividad 23	2.1 Investiga mediante información obtenida en distintas fuentes, acerca de los problemas y retos que tiene la aplicación de la DUDH en cuanto al ejercicio de: Los derechos civiles, destacando los problemas relativos a la intolerancia, la exclusión social, la discriminación de la mujer, la violencia de género y la existencia de actitudes como: la homofobia, el racismo, la xenofobia, el acoso laboral y escolar, etc. Los Derechos políticos: guerras, terrorismo, dictaduras, genocidio, refugiados políticos, etc.	a) Comunicación lingüística. c) Competencia digital. e) Competencias sociales y cívicas.
Actividad 23 Informe 7	2.2 Indaga, en trabajo colaborativo, acerca del trabajo de instituciones y voluntarios que, en todo el mundo, trabajan por el cumplimiento de los Derechos Humanos, tales como: Amnistía Internacional y ONG como Manos Unidas, Médicos sin Frontera y Caritas, entre otros, elaborando y expresando	a) Comunicación lingüística. . c) Competencia digital. d) Aprender a aprender. e) Competencias sociales y cívicas.

	sus conclusiones	
Actividad 23 Informe 7	3.4 Emprende, en colaboración grupal, la elaboración de una campaña contra la discriminación de la mujer y la violencia de género en su entorno familiar, escolar y social, evaluando los resultados obtenidos.	a) Comunicación lingüística. c) Competencia digital. d) Aprender a aprender. e) Competencias sociales y cívicas
Actividad 21 Actividad 22	1.1 Conoce los principales momentos de la lucha feminista siendo capaz de describir las principales reivindicaciones de las tres olas del feminismo.	a) Comunicación lingüística. e) Competencias sociales y cívicas.
Actividad 22	1.2 Conoce las principales reivindicaciones del movimiento feminista actual	a) Comunicación lingüística. e) Competencias sociales y cívicas.

De todas las competencias, nuestra unidad didáctica desarrolla las siguientes: a) Comunicación lingüística, c) Competencia digital. d) Aprender a aprender. e) Competencias sociales y cívicas. f) A continuación repasaremos brevemente en qué sentido nuestra unidad desarrolla las competencias mencionadas. Es decir, por qué, de un modo general, la correlación que hemos establecido arriba es legítima:

a) Comunicación lingüística: Se desarrolla en todas las actividades de la unidad dado que, debido a la metodología que siguen, estas obligan al estudiante a debatir expresándose de forma clara y justificando sus posiciones con objeto de hacerse entender. Adicionalmente puede considerarse que se desarrolla también a través de informe 7 Ya que en todos los informes el alumno debe adjuntar un anexo en el que debe redactar un balance de la unidad lo que les obliga a expresarse con claridad mediante el lenguaje escrito

d) Aprender a aprender. Dado que con los informes los alumnos deben entregar un anexo en el que reflexionen sobre sus propios procesos de aprendizaje, puede considerarse que estos favorecen la competencia de “aprender a aprender”. En este sentido, mediante el informe 7 se trabaja dicha competencia.

c) Competencia digital: Se trabaja con el informe 7 y la actividad 23 ya que obligan al estudiante a usar las TICs para poder resolver la actividad: Deben investigar y buscar información acerca del tema que les haya tocado

e) Competencias sociales y cívicas. Todas las actividades de la unidad ayudan a desarrollar las competencias cívicas en dos sentidos: i) con respeto al contenido: dado que se trabajan valores éticos (centrándose en este caso en el trato d ellas mujeres) y estos son esenciales a la hora de desarrollar dicha competencia, ii) con respecto a la forma: dado que las actividades cooperativas de la unidad implican la creación de un clima de civismo y respeto con objeto de que los alumnos puedan entenderse y argumentar entre sí. En esta línea, de acuerdo con la descripción de esta competencia que hace el BOE en el documento anteriormente citado: “Los elementos

fundamentales de esta competencia incluyen el desarrollo de ciertas destrezas como la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza y sentir empatía.”

## **4.8 Unidad 8: Derechos humanos. Derechos de las mujeres**

### **4.8.1 Objetivos didácticos**

-Entender los derechos humanos como el fruto de una conquista social, prestando especial importancia a los derechos de las mujeres.

-Entender las generaciones de derechos humanos y sus características principales

### **4.8.2 Contenidos. Contenidos transversales**

#### Contenidos curriculares

*La constitución española: Derechos y deberes recogidos y su adecuación en la constitución. La Unión Europea: Desarrollo histórico de la UE y objetivos. Derechos y deberes de los estados miembros y sus ciudadanos. Logros de la UE. Obligaciones para los estados miembros* Mediante las actividades 24, 25, 26, y el informe 8

*La declaración Universal de Derechos Humanos: La dignidad de la persona en el preámbulo. Estructura de la DUDH. Las tres generaciones. La violación de los Derechos humanos en la actualidad.* Mediante las actividades 24, 25, 26, y el informe 8

### **4.8.3. Temporalización**

Esta unidad consta de tres sesiones

#### Sesión 24

Actividad 24

#### Sesión 25

Actividad 25

#### Sesión 26

Actividad 26

#### Actividades para hacer en casa:

Informe 8

### **4.8.4 Actividades de enseñanza-aprendizaje. Procedimientos de trabajo y organización de las tareas. Metodología**

## **Actividad 24: La lucha y los derechos**

### Contextualización:

Para trabajar esta actividad deberá haber varios ejemplares de la Declaración Universal de los Derechos humanos para poder consultarla. Así mismo, antes de trabajar la actividad es conveniente que la docente haya hecho alguna introducción a los derechos humanos y a las tres generaciones de los mismos.

### Objetivo de la actividad:

-Entender los derechos humanos como una conquista fruto de la lucha contra la opresión prestando especial atención al papel de las mujeres en dicha lucha.

### Enunciado de la actividad:

La clase se dividirá en varios grupos. Cada grupo contando por un lado con el resumen entregado durante la unidad anterior sobre las tres olas del feminismo, y por otro contando con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, deberán discutir entre ellos e identificar con qué vindicación de derechos se corresponde la lucha de cada ola.

Un vez hecho esto se pondrán los resultados en común y se discutirán los siguientes aspectos: 1) ¿Hay derechos más importantes que otros? ¿Creéis que debería haberlos? 2) Tomando como punto de partida lo dicho en la última actividad de la unidad anterior, ¿Creéis que hay más derechos que incluir en la carta?

## **Actividad 25: Happy**

### Enunciado de la actividad:

Se proyectará el vídeo casero de la canción “Happy” por el cual varias jóvenes iraníes fueron condenadas a prisión y latigazos.

### Cómo trabajar con la actividad:

Después de proyectar el vídeo los alumnos tratarán de adivinar qué les ocurrió a los protagonistas. A continuación se buscará más información sobre el caso, el país, etc., del modo en que se ha ido haciendo a lo largo del curso. En esta ocasión las preguntas del profesor estarán orientadas a establecer comparaciones entre Irán y España o, en general, cualquier Estado de Derecho; por ejemplo: ¿Os parece justa la condena? ¿Por qué? ¿Creéis que en España podría ocurrir algo así? ¿Por qué no? ¿Conocéis alguna condena injusta que se haya producido en España? ¿Sabéis si durante el franquismo ocurría algo parecido? ¿Qué ha cambiado? ¿Por qué en algunos países hay leyes injustas y en otros no?, etc.

## **Actividad 26: “Burkini”**

### Objetivo:

-Trabajar el feminismo desde una perspectiva multicultural

### Enunciado de la actividad:

Lee el siguiente artículo detenidamente: [http://www.eldiario.es/internacional/ONU-levantar-restriccion-burkini-Francia\\_0\\_553644765.html](http://www.eldiario.es/internacional/ONU-levantar-restriccion-burkini-Francia_0_553644765.html)

¿Qué piensas los argumentos ONU? ¿Estás de acuerdo? ¿Qué crees que debería hacer Francia? ¿Y las mujeres? ¿Está mal que lleven burkini? ¿Podría ocurrir esto en España? ¿Qué dice la constitución al respecto?

### Cómo trabajar la actividad.

El debate se llevará de acuerdo a la práctica filosófica, sin embargo en este caso se dará más libertad en el diálogo para que en el transcurso puedan discutirse temas que surjan y los alumnos quieran comentar, aunque no estén directamente relacionados con las preguntas de arriba. En este sentido es incluso preferible en esta actividad que el debate del salto del caso concreto de la noticia a los problemas más generales que subyacen a la cuestión.

## **Informe 8: Arte y derechos de las mujeres**

### Objetivo:

Empatizar con la lucha feminista mediante la creación artística.

### Enunciado de la actividad:

Crea alguna manifestación artística (dibujo, fotografía, video etc.) con el tema “derechos de las mujeres”. Puedes enfocarlo desde el punto de vista que creas conveniente. Junto a ella adjunta una justificación en la que expliques tu obra

## **4.8.6 Competencias**

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
La constitución española: Derechos y deberes recogidos y su adecuación en la constitución. La Unión Europea: Desarrollo histórico de la UE y objetivos. Derechos y deberes	1. Mostrar respeto por la Constitución Española identificando en ella, mediante una lectura explicativa y comentada, los derechos y deberes que tiene el individuo como persona y ciudadano,	1.1 Señala y comenta la importancia de “los derechos y libertades públicas fundamentales de la persona” establecidos en la Constitución, tales como: la libertad ideológica, religiosa y de culto;



de los estados miembros y sus ciudadanos. Logros de la UE. Obligaciones para los estados miembros	apreciando su adecuación a la DUDH, con el fin de asumir de forma consciente y responsable los principios de convivencia que deben regir en el Estado Español.	el carácter aconfesional del Estado Español; el derecho a la libre expresión de ideas y pensamientos; el derecho a la reunión pública y a la libre asociación y sus límites.
La declaración Universal de Derechos Humanos: La dignidad de la persona en el preámbulo. Estructura de la DUDH. Las tres generaciones. La violación de los Derechos humanos en la actualidad.	1. Interpretar y apreciar el contenido y estructura interna de la DUDH con el fin de conocerla y propiciar su respeto.	<p>1.1 Construye un esquema acerca de la estructura de la DUDH, la cual se compone de un preámbulo y 30 artículos que pueden clasificarse de la siguiente manera:</p> <p>Los artículos 1 y 2 se refieren a los derechos inherentes a toda persona: libertad, la igualdad, la fraternidad y la no discriminación.</p> <p>Los artículos del 3 al 11 se refieren a los derechos individuales.</p> <p>Los artículos 12 al 17 establecen a los derechos del individuo en relación con la comunidad.</p> <p>Los artículos 18 a 21 señalan los derechos y libertades políticas.</p> <p>Los artículos del 22 al 27 se centran en los derechos económicos, sociales y culturales. Finalmente los artículos 28 al 30 se refieren a la interpretación de todos ellos, a las condiciones necesarias para su ejercicio y los límites que tienen.</p>

ACTIVIDADES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMETENCIAS BÁSICAS
Actividad 26	1.1 Señala y comenta la importancia de “los derechos y libertades públicas fundamentales de la persona”	a) <i>Comunicación lingüística.. e) Competencias sociales y cívicas.</i>

	establecidos en la Constitución, tales como: la libertad ideológica, religiosa y de culto; el carácter aconfesional del Estado Español; el derecho a la libre expresión de ideas y pensamientos; el derecho a la reunión pública y a la libre asociación y sus límites.	
Actividad 24 Actividad 25 Actividad 26 Informe 8	<p>1.1 Construye un esquema acerca de la estructura de la DUDH, la cual se compone de un preámbulo y 30 artículos que pueden clasificarse de la siguiente manera:</p> <p>Los artículos 1 y 2 se refieren a los derechos inherentes a toda persona: libertad, la igualdad, la fraternidad y la no discriminación.</p> <p>Los artículos del 3 al 11 se refieren a los derechos individuales.</p> <p>Los artículos 12 al 17 establecen a los derechos del individuo en relación con la comunidad.</p> <p>Los artículos 18 a 21 señalan los derechos y libertades políticas.</p> <p>Los artículos del 22 al 27 se centran en los derechos económicos, sociales y culturales. Finalmente los artículos 28 al 30 se refieren a la interpretación de todos ellos, a las condiciones necesarias para su ejercicio y los límites que tienen.</p>	<p>a) <i>Comunicación lingüística.</i> d) <i>Aprender a aprender.</i> e) <i>Competencias sociales y cívicas.</i> f) <i>Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.</i> g) <i>Conciencia y expresiones culturales.</i></p>

De todas las competencias, nuestra unidad didáctica desarrolla las siguientes: j) Comunicación lingüística. d) Aprender a aprender. e) Competencias sociales y cívicas g) Conciencia y expresiones culturales. A continuación repasaremos brevemente en qué sentido nuestra unidad desarrolla las competencias mencionadas. Es decir, por qué, de un modo general, la correlación que hemos establecido arriba es legítima:

a) Comunicación lingüística: Se desarrolla en todas las actividades de la unidad dado que,

debido a la metodología que siguen, estas obligan al estudiante a debatir expresándose de forma clara y justificando sus posiciones con objeto de hacerse entender. Adicionalmente puede considerarse que se desarrolla también a través de informe 8 Ya que en todos los informes el alumno debe adjuntar un anexo en el que debe redactar un balance de la unidad lo que les obliga a expresarse con claridad mediante el lenguaje escrito

d) Aprender a aprender. Dado que con los informes los alumnos deben entregar un anexo en el que reflexionen sobre sus propios procesos de aprendizaje, puede considerarse que estos favorecen la competencia de “aprender a aprender”. En este sentido, mediante el informe 7 se trabaja dicha competencia.

e) Competencias sociales y cívicas. Todas las actividades de la unidad ayudan a desarrollar las competencias cívicas en dos sentidos: i) con respeto al contenido: dado que se trabajan valores éticos (centrándose en este caso en el trato de las mujeres) y estos son esenciales a la hora de desarrollar dicha competencia, ii) con respecto a la forma: dado que las actividades cooperativas de la unidad implican la creación de un clima de civismo y respeto con objeto de que los alumnos puedan entenderse y argumentar entre sí. En esta línea, de acuerdo con la descripción de esta competencia que hace el BOE en el documento anteriormente citado: “Los elementos fundamentales de esta competencia incluyen el desarrollo de ciertas destrezas como la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza y sentir empatía.”

g) Conciencia y expresiones culturales: Conciencia y expresiones culturales: De acuerdo con la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de” la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, esta competencia “incorpora también un componente expresivo referido a la propia capacidad estética y creadora y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal”, y añade que para el adecuado desarrollo de esta competencia es necesario desarrollar el aprendizaje de las técnicas y recursos de los diferentes lenguajes artísticos y formas de expresión cultural, así como de la integración de distintos lenguajes.” De este modo puede considerarse que mediante el informe 8, se está desarrollando esta competencia.

## **4.9 Unidad 9: Y yo, ¿qué hago?**

### **4.9.1 Objetivos didácticos**

- Identificar correctamente agresiones machistas en situaciones cotidianas.
- Revisar críticamente las propias actitudes y buscar estrategias para cambiarlas conscientemente

### **4.9.2 Contenidos. Contenidos transversales**

#### Contenidos curriculares

- Concepto de persona en la filosofía: Construcción de la propia identidad. Elección de valores y proyecto de vida personal 28, 27, informe 9
- La inteligencia emocional de Daniel Goleman: Habilidades de la inteligencia emocional:

Reconocimiento de las propias emociones, autocontrol emocional, reconocimiento de las emociones ajenas, empatía, respeto y automotivación. Valores y virtudes éticas. Su necesidad en las relaciones interpersonales: responsabilidad, compromiso y tolerancia, etc. Deberes morales y cívicos 28,29, 30, informe 9

#### Contenidos transversales

*Y yo, ¿qué hago?* Mediante actividades 27, 28, 29 informe 9.

### **4.9.3. Temporalización**

Esta unidad consta de cuatro sesiones:

#### Sesión 27

Actividad 27

#### Sesión 28

Actividad 28

#### Sesión 29

Actividad 29

#### Sesión 30

Actividad 30

#### Actividades para hacer en casa:

Informe 9

### **4.9.4 Actividades de enseñanza-aprendizaje. Procedimientos de trabajo y organización de las tareas. Metodología**

#### **Actividad 27: El teatro del machismo**

##### Contextualización:

Esta actividad sigue un esquema muy similar a la actividad de teatro de la unidad 4.

##### Objetivo:

-Experimentar para poder analizar las condiciones presentes en una agresión machista.

-Analizar críticamente el papel que juegan los espectadores cómplices en el mantenimiento no sólo de un sistema de opresión si no de sus consecuencias más tangibles.

## Descripción

Se dividirá a los alumnos en grupos y a cada grupo se le entregará un título que haga referencia un tipo agresión machista (ejemplo: “Agresión verbal de un chico o grupo de ellos a una chica que va por la calle”, “Un chico toca a una chica sin su permiso”, “agresión física”, “Un chico grita a su novia llamándola “puta” con la excusa de que le ha puesto los cuernos” etc.). Alternativamente podrán ser los propios alumnos los que decidan que propongan las agresiones a representar.

Cada grupo deberá preparar una breve obra de teatro (alrededor de cinco minutos de duración) en base al tema que les ha tocado. En la obra deberá haber los siguientes tipos de personajes: 1) Opresores 2) Oprimidos 3) espectadores cómplices.

Tras esto los alumnos representarán la obra. Tras la representación todos los alumnos deberán decir que tipo de agresión se está produciendo y por qué es una agresión. Así mismo los protagonistas han de decir cómo se han sentido al representarla. Finalmente se debatirá la obra y se modificará.

## Cómo trabajar esta actividad:

La metodología seguida por esta actividad está inspirada en el modelo de filosofía lúdica de Angélica Sátiro encuadrado dentro de la “Filosofía para niños”.

Se entregarán los temas y se explicará a los alumnos la actividad, pidiendo a los mismos que su obra siga la estructura clásica de: planteamiento, nudo y desenlace, así como los tipos de roles que debe haber.

Tras la representación de la obra, los alumnos deberán decir qué tipo de agresión se está dando ahí. Así mismo deberán tratar de reconocer si se está violando la dignidad de la persona, si se la está tratando como un ser autónomo etc. Para ello el profesor podrá guiar con “subpreguntas” como ¿Se está tratando a la persona como un fin o como un mero medio? ¿Se la trata como a un ser racional capaz de tomar sus decisiones (autónomo) o como a alguien al que hay que conducir, enseñar, someter” (heterónimo)? Los alumnos también tendrán que tratar de reconocer quien ha hecho cada rol en la obra (opresor, oprimido, espectador cómplice) analizando el papel que ha tenido cada uno. Por último mismo los alumnos que la hayan representado deberán describir cómo se han sentido durante la presentación.

Por último se discutirá el papel de los “espectadores cómplices”. Se debatirá qué han hecho mal y qué deberían haber hecho. Una vez que se llegue a una conclusión, Se reinterpretará la obra cambiando el papel que antes habían hecho los espectadores cómplices, con el que se ha acordado que deberían hacer.

## **Actividad 28: Machismos y micromachismos**

### Objetivos:

-Desarrollar en uno mismo al capacidad de hacer “autoanálisis” con objeto de reconocer críticamente actitudes machistas presentes en uno mismo

### Enunciado de la actividad:

Responde individualmente a las siguientes cuestiones. En caso de que lo que describa la frase sea una acción indica la frecuencia con la que la realizas 1) Nunca, 2) A veces, 3) Frecuentemente. Si es un pensamiento indica tu conformidad con la oración: 1) Nada de acuerdo, 2) Un poco de acuerdo, 3) Totalmente de acuerdo

-En una conversación entre varias personas de distintos sexos tiendo a escuchar más o a tener en más consideración las palabras de los hombres que las palabras de las mujeres.

-En ocasiones, cuando pasa una desconocida le digo algún comentario sobre su apariencia

-Cuando hablo con alguien sobre una mujer suelo prestar más atención a los aspectos de su apariencia (físico, forma de vestir..) que a otros aspectos de su persona.

-He utilizado alguna vez el calificativo “puta” o equivalentes (“fresca”, “fácil”...) al hablar de alguna mujer.

-He utilizado alguna vez el calificativo “estrecha” o equivalentes para hablar de alguna mujer (ya sea porque ha rechazado a algún hombre, o no quiere estar con ninguno etc.)

-Hago bromas o chistes misóginos.

-Creo que una chica debe rendir cuentas a su pareja acerca de sus actividades, gente con la que va...

-He difundido imágenes, SMS etc. de una mujer sin su permiso.

-Si una pareja corta suelo criticar más a la mujer.

-Creo que si una mujer me rechaza debo insistir más para conquistarla, “al final suele triunfar el amor”.

-Creo que, por lo general, un chico debe proteger a su chica.

-En una relación es normal la existencia de celos.

-Las mujeres tienen más inteligencia emocional que los hombres.

-He calificado alguna vez a una mujer como “histérica”, “loca” o algo similar.

-Creo que un chico que no conquista chicas es un “pringao” o alguien por quien hay que sentir lástima.

#### Cómo trabajar la actividad:

Los alumnos deberán responder individualmente a las cuestiones. Una vez completado el ejercicio, deberán buscar algún compañero o compañera (es preferible que sea alguien con quien tengan afinidad y confianza), y contrastar y comentar los resultados.

Antes de iniciar la actividad la profesora deberá indicar que, si bien el machismo está presente

tanto en hombres como mujeres, algunas de las actitudes que indica el ejercicio son más propias de hombres. Las mujeres podrán indicar así mismo si han sufrido esas actitudes por parte de hombres.

Una vez finalizada la actividad los alumnos comentarán si les ha resultado útil. Así mismo, si los alumnos consideran que los ejemplos son “exagerados” o no les parecen actitudes machistas, la profesora deberá instar a que lo digan para poderlo debatir.

### **Actividad 29: “Cuñadismos”**

#### Objetivos:

-Desarrollar herramientas para identificar las falacias patriarcales

#### Enunciado de la actividad:

Leed y analizad las siguientes frases ¿Es el argumento correcto? Si no lo es, ¿Por qué no lo es?

“Vivimos en una sociedad hembrista porque en algunos bares dejan a las mujeres pasar gratis”

“Yo no estoy ni a favor del machismo ni del feminismo. Busco la igualdad”

“El feminismo está bien pero yo no tolero a las feminazis”

“La igualdad está muy bien, pero si la ley obliga a que haya tantas mujeres como hombres en cargos de responsabilidad, muchos hombres que valen se quedarán sin él injustamente. No importa el sexo, lo que importa es que valgan”

“Es injusto que para bombero exijan menos en las pruebas físicas a las mujeres que a los hombres”

“La violencia de género afecta tanto a hombres como a mujeres, también hay mujeres que matan a sus maridos”

“Si tanto te preocupan las mujeres vete a Arabia Saudí, donde sí hay machismo de verdad”

“Lo que les pasa a las feministas es que están amargadas porque no han encontrado un hombre”

#### Cómo trabajar la actividad:

1. Primero se dejará un tiempo para que por grupos se piense en torno a las frases escogidas.
2. Después se analizarán entre toda la clase poniendo en común los resultados de todos los grupos.
3. En la puesta en común es conveniente que el docente guie con preguntas a los alumnos para analizar sistemáticamente los argumentos. 0) ¿Hay algún argumento explícito o no? Si es así, 1) cuál es la conclusión (tacita o explícita) 2) Cuáles son las premisas (tácitas o explícitas), 3) ¿Son

verdaderas las premisas? 4) ¿Se sigue de esas premisas esa conclusión?

### **Actividad 30: Juguetes**

#### Contexto:

Para realizar esta actividad conviene tener delante la cartulina de los roles de género y los resultados de la actividad sobre la división sexual del trabajo

#### Objetivos:

-Identificar educación como uno de los principales factores en la creación de desigualdades de género.

-Mantener una perspectiva crítica hacia la educación sexista recibida

#### Enunciado de la actividad

1. Al comienzo de la actividad la profesora preguntará a la clase qué regalos recuerdan que les hicieron cuando eran pequeños. Se dividirá la pizarra en dos y en una mitad se escribirán los regalos de los chicos y los regalos de las chicas.

2. Se repartirá a los alumnos unas copias de las tarjetas de la actividad sobre los roles de género. En orden cada estudiante deberá levantarse del sitio y colocar la palabra que le ha tocado en la mitad que considere que encaja más o tiene más similitud con los juguetes apuntados.

3. Tras esto se comprobará se comprobarán las coincidencias con la cartulina de los roles de género

4. Después se preguntará a la clase ¿Para qué trabajos creéis que preparan estos juguetes? Los alumnos dirán las respuestas y se apuntarán en la pizarra. Finalmente se comprobará como coincide con lo dicho acerca de la división del trabajo.

5. Finalmente se iniciará un debate ante las siguientes cuestiones, Si tuvierais un hermano ¿Le regalaríais juguetes de chica? ¿Y si fuera una hermana le regalaríais juguetes de chico? ¿De qué color suelen estar pintadas las cajas de los juguetes de chicas? ¿Qué pensaríais de vuestro hermano si empezara a vestir de ese color y a jugar con carritos de bebe?

#### Informe 9: El informe de la desigualdad

#### Objetivos:

-Aprender a descubrir actitudes patriarcales en el entorno diario

#### Enunciado de la actividad:

Seguro que en tu vida diaria encuentras varias actitudes machistas más o menos explícitas. Haz una lista recopilando las actitudes machistas con que te vayas topando. Indica en cada una los siguientes aspectos ¿Alguien más se percató? ¿Alguien lo denunció? ¿Crees que debería haberlo



hecho? ¿Qué hiciste? ¿Qué crees que deberías haber hecho?

#### 4.9.5 Competencias

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Concepto de persona en la filosofía: Construcción de la propia identidad. Elección de valores y proyecto de vida personal	3. Comprender y apreciar la capacidad del ser humano, para influir de manera consciente y voluntaria en la construcción de su propia identidad, conforme a los valores éticos y así mejorar su autoestima	3.1 Toma conciencia y aprecia la capacidad que posee para modelar su propia identidad y hacer de sí mismo una persona justa, sincera, tolerante, amable, generosa, respetuosa, solidaria, honesta, libre, etc. en una palabra, digna de ser apreciada por ella misma  3.2 Diseña un proyecto de vida personal conforme al modelo de persona que quiere ser y los valores éticos que desea adquirir, haciendo que su propia vida tenga un sentido
La inteligencia emocional de Daniel Goleman: Habilidades de la inteligencia emocional: Reconocimiento de las propias emociones, autocontrol emocional, reconocimiento de las emociones ajenas, empatía, respeto y automotivación. Valores y virtudes éticas. Su necesidad en las relaciones interpersonales: responsabilidad, compromiso y tolerancia, etc. Deberes morales y cívicos	2. Justificar la importancia que tienen los valores y virtudes éticas para conseguir unas relaciones interpersonales justas, respetuosas y satisfactorias.	2.1 Identifica la adquisición de las virtudes éticas como una condición necesaria para lograr buenas relaciones interpersonales, entre ellas: la prudencia, la lealtad, la sinceridad, la generosidad, etc.  2.3 Destaca el deber moral y cívico que toda persona tiene de prestar auxilio y socorro a todo aquél cuya vida, libertad y seguridad estén en peligro de forma inminente, colaborando en la medida de sus posibilidades, a prestar primeros auxilios, en casos de emergencia.

En la presente unidad didáctica también son evaluables los contenidos específicos de feminismo que añadimos a mayores, lo que hace que también establezcamos una correlación entre las competencias y los estándares evaluables específicos que incluimos. En la siguiente tabla incluimos la correlación entre los contenidos extra que incluimos en la unidad, los criterios de valuación y su concreción, los estándares de aprendizaje evaluables:

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Y yo, ¿Qué hago?	1. Entender la importancia de asumir el deber moral de denunciar las actitudes machistas y hacer autocrítica del propio comportamiento.	1.1 Reconoce la necesidad de denunciar las actitudes y agresiones machistas cuando estas se manifiestan.  1.2 Revisa sus propias actitudes patriarcales con objeto de modificarlas conscientemente.

ACTIVIDADES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMETENCIAS BÁSICAS
Actividad 28 Actividad 29 Informe 9	3.1 Toma conciencia y aprecia la capacidad que posee para modelar su propia identidad y hacer de sí mismo una persona justa, sincera, tolerante, amable, generosa, respetuosa, solidaria, honesta, libre, etc. en una palabra, digna de ser apreciada por ella misma	a) <i>Comunicación lingüística</i> d) <i>Aprender a aprender.</i> e) <i>Competencias sociales y cívicas.</i>
Actividad 28 Actividad 30 Informe 9	3.2 Diseña un proyecto de vida personal conforme al modelo de persona que quiere ser y los valores éticos que desea adquirir, haciendo que su propia vida tenga un sentido	a) <i>Comunicación lingüística.</i> d) <i>Aprender a aprender.</i> e) <i>Competencias sociales y cívicas.</i>
Actividad 28 Actividad 27 Informe 9	2.1 Identifica la adquisición de las virtudes éticas como una condición necesaria para lograr buenas relaciones interpersonales, entre ellas: la prudencia, la lealtad, la sinceridad, la generosidad, etc.	a) <i>Comunicación lingüística.</i> . d) <i>Aprender a aprender.</i> e) <i>Competencias sociales y cívicas.</i> g) <i>Conciencia y expresiones culturales.</i>
Actividad 27 Informe 9	2.3 Destaca el deber moral y cívico que toda persona tiene de prestar auxilio y socorro a todo aquél cuya vida, libertad y seguridad estén en peligro de forma inminente, colaborando	a) <i>Comunicación lingüística.</i> . d) <i>Aprender a aprender.</i> e) <i>Competencias sociales y cívicas.</i> g) <i>Conciencia y expresiones culturales</i>

	en la medida de sus posibilidades, a prestar primeros auxilios, en casos de emergencia.	
Actividad 27 Informe 9	1.1 Reconoce la necesidad de denunciar las actitudes y agresiones machistas cuando estas se manifiestan.	a) <i>Comunicación lingüística.</i> . d) <i>Aprender a aprender.</i> e) <i>Competencias sociales y cívicas.</i> g) <i>Conciencia y expresiones culturales</i>
Actividad 28 Actividad 29	1.2 Revisa sus propias actitudes patriarcales con objeto de modificarlas conscientemente.	a) <i>Comunicación lingüística.</i> . d) <i>Aprender a aprender.</i> e) <i>Competencias sociales y cívicas.</i>

De todas las competencias, nuestra unidad didáctica desarrolla las siguientes: a) Comunicación lingüística. d) Aprender a aprender. e) Competencias sociales y cívicas. g) Conciencia y expresiones culturales A continuación repasaremos brevemente en qué sentido nuestra unidad desarrolla las competencias mencionadas. Es decir, por qué, de un modo general, la correlación que hemos establecido arriba es legítima:

a) Comunicación lingüística: Se desarrolla en todas las actividades de la unidad dado que, debido a la metodología que siguen, estas obligan al estudiante a debatir expresándose de forma clara y justificando sus posiciones con objeto de hacerse entender. Adicionalmente puede considerarse que se desarrolla también a través de informe 8 Ya que en todos los informes el alumno debe adjuntar un anexo en el que debe redactar un balance de la unidad lo que les obliga a expresarse con claridad mediante el lenguaje escrito

d) Aprender a aprender. Dado que con los informes los alumnos deben entregar un anexo en el que reflexionen sobre sus propios procesos de aprendizaje, puede considerarse que estos favorecen la competencia de “aprender a aprender”. En este sentido, mediante el informe 9 se trabaja dicha competencia.

e) Competencias sociales y cívicas. Todas las actividades de la unidad ayudan a desarrollar las competencias cívicas en dos sentidos: i) con respeto al contenido: dado que se trabajan valores éticos (centrándose en este caso en el trato de las mujeres) y estos son esenciales a la hora de desarrollar dicha competencia, ii) con respecto a la forma: dado que las actividades cooperativas de la unidad implican la creación de un clima de civismo y respeto con objeto de que los alumnos puedan entenderse y argumentar entre sí. En esta línea, de acuerdo con la descripción de esta competencia que hace el BOE en el documento anteriormente citado: “Los elementos fundamentales de esta competencia incluyen el desarrollo de ciertas destrezas como la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza y sentir empatía.”

g) Conciencia y expresiones culturales: Conciencia y expresiones culturales: De acuerdo con la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria

obligatoria y el bachillerato, esta competencia “incorpora también un componente expresivo referido a la propia capacidad estética y creadora y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal, y añade que para el adecuado desarrollo de esta competencia es necesario desarrollar el aprendizaje de las técnicas y recursos de los diferentes lenguajes artísticos y formas de expresión cultural, así como de la integración de distintos lenguajes”. De este modo puede considerarse que mediante la representación y creación teatral de la actividad 27, se está desarrollando esta competencia.

#### **4.10: Actividades transversales**

Estas actividades se trabajarán a lo largo de todo el curso por lo tanto pertenecen a todas las unidades. Podemos considerar así que con ellas se trabajan todos los estándares del curso.

##### **Actividad 1: El machismo en la red**

###### Enunciado de la actividad:

1. Se habilitará un foro en Internet. Durante la primera semana del curso, los alumnos deberán incluir en él videos de “youtubers” que consideren que son machistas, que sean considerados machistas aunque ellos discrepen, o que duden de si son machistas o no.
2. Una vez que todos los alumnos hayan enviado sus propuestas, se votarán los videos que quieran ser debatidos.
3. Los cuatro videos que hayan sido más votados por los estudiantes serán seleccionados. Se abrirá una discusión en el foro por cada video
4. A lo largo de todo el curso, los alumnos deberán debatir acerca del video y su carácter machista (o no machista). Para ello se respetarán una serie de reglas en el debate:

-Cuando alguien vaya a argumentar debe de decir antes, qué va a hacer. Ejemplo: “Voy a argumentar en favor de que el video es machista”, “Voy a defender que el video no es machista”, “Voy a contraargumentar lo que ha dicho fulanito”

-Tras esto, se presentará la argumentación o contraargumentación del estudiantes

5. Al final del curso, los alumnos se dividirán en cuatro grupos, uno por cada video. Cada grupo escogerá uno de los cuatro videos y deberán redactar un trabajo que recopile las conclusiones a que se ha llegado en la discusión del foro sobre ese video.
6. Finalmente el profesor corregirá el trabajo que haya realizado cada grupo y los alumnos enviarán dicho trabajo con sus resultados al autor del video.

###### Actividad: “Buzón de agresiones machistas”

###### Enunciado de la actividad:

Se situará un “buzón de agresiones machistas” en la clase. A lo largo del curso los alumnos podrán escribir de manera anónima agresiones machistas que hayan protagonizado, ya sea como ejecutores o cómo víctimas, o agresiones machistas que hayan presenciado. Se entiende aquí por agresión machista tanto las físicas como las verbales.

Durante el curso, una vez al mes se sacará alguna de las denuncias situadas en el buzón y entre todos se debatirá 1) por qué es machista esa situación, y 2) qué factores han contribuido a que se produzca, 3) cómo podría haberse cambiado esa situación (que debería haber hecho el agresor o los testigos)

## 5. Problemas y limitaciones

Como ya adelantamos al comienzo, la aplicación de la filosofía práctica y de la pedagogía crítica en la Educación Secundaria Obligatoria no deja de tener grandes limitaciones. Las principales de estas limitaciones se deben a la dificultad de traducir la filosofía práctica a la educación reglada y formal.

Si recordamos las características generales que extrajimos de la filosofía práctica al comienzo, una de ellas se refería al carácter popular de la filosofía práctica. Es decir, los movimientos de filosofía práctica se han caracterizado siempre por intentar sacar la filosofía de la academia. Su terreno natural son los cafés, las calles, centros cívicos, etc. Un tipo de educación no formal y que quiere ser educación no formal. Esto hace que los esquemas válidos en educación no formal, no lo sean siempre en la educación formal donde hay horarios, una ley que respetar, un currículo que cumplir, unos contenidos que impartir, evaluaciones, exámenes etc.

De este modo la esencia de la filosofía práctica se pierde en gran medida al trasladarla de un contexto a otro. Por ejemplo, los talleres de Brenifier requieren de varias horas seguidas para llevarse a cabo con éxito, los cafés filosóficos tienen como premisa la improvisación, incluso las corrientes de filosofía práctica más cercanas a lo institucional como es el caso de “filosofía para niños”, requerirían, para aplicarse de acuerdo a sus principios, una reforma del sistema educativo tan profunda que llevaría a replantear todo el sistema de evaluación, el papel del profesorado e incluso, desde el punto de vista epistemológico, las delimitaciones mismas entre materias.

Por otro lado, vimos que, en línea con este ideal de “popularizar” la filosofía, la filosofía práctica se define precisamente por el rechazo a enseñar filosofía, y, por el contrario, aboga por el ideal de enseñar a filosofar. En este sentido, Lipman por ejemplo anima a que los problemas a discutir en clase sean propuestos por los propios alumnos. El profesor debe limitarse a “moderar” o ayudar en ciertos aspectos pero sin entrar en el contenido. Cosas similares suceden con los diálogos filosóficos. Esto, sin embargo, choca frontalmente con los contenidos atados desde el currículo en la educación formal. Así, si bien la legislación hace mucho hincapié en el uso de metodologías activas, innovación etc., lo cierto es que en último término todo esto queda en papel mojado dado que la misma legislación acaba haciendo que todo el currículo bascule sobre los “estándares de aprendizaje evaluables”, estándares que por otro lado sólo hacen referencia a contenidos concretos, en definitiva, a lo que la filosofía práctica quería evitar desde un comienzo.

Problemas similares, si no todavía peores, se encuentran en la aplicación de la perspectiva crítica en la asignatura de “valores éticos” ya que, a todo lo anterior, hay que sumar el carácter marcadamente ideológico de la legislación y el currículo, lo que acaba “neutralizando” parcialmente las posibilidades de desvelar los sistemas de opresión y la situación de privilegio de las clases dominantes.

## 6. Conclusión

Sin embargo, si bien es cierto que hay limitaciones, seguimos pensando que el uso de las estrategias de filosofía práctica en la ESO es ante todo positivo e incluso necesario en las condiciones actuales. El hecho de que no se puedan aplicar estas estrategias con toda su hondura no debe llevarnos a la conclusión opuesta es decir, a pensar que las limitaciones son tales que debemos renunciar a el uso de estas estrategias y volver al paradigma tradicional en la enseñanza de filosofía.

Más bien al contrario, creemos que el docente debe hacer el esfuerzo de adaptar, en la medida de lo posible, las estrategias de filosofía práctica al currículo actual. Este trabajo ha tratado de ser una prueba de que tal cosa es posible, aun con las limitaciones que pueda tener.

Como venimos defendiendo desde el comienzo del trabajo, a la hora de elegir las estrategias pedagógicas y didácticas, el docente debe reflexionar antes sobre los fines últimos de la educación en general, y de su materia en particular, subordinando sus decisiones a dichos fines. De este modo podríamos preguntarnos ¿Cuál es el propósito de la educación secundaria en general? Y en concreto, ¿Cuál es el fin de que en la ESO deba de haber una asignatura de “Valores Éticos” con contenido filosófico? Nosotros defendimos que el fin de la educación en general y de la filosofía en particular, debe ser ofrecer herramientas para que los alumnos, desde una posición crítica, puedan analizar su realidad histórica con el objetivo de transformarla. Sin embargo, no hace falta ser freireano para adoptar posiciones similares. Es un espacio de común acuerdo que la educación secundaria en general, y en especial la enseñanza de filosofía y ética debe servir para formar ciudadanos críticos y reflexivos que puedan desenvolverse en las condiciones que la democracia exige. Prueba de ello es que esto es algo que incluso la legislación actual, pese a su carácter reaccionario, admite sin problemas. Cuando se explicitan los ejes sobre los que está construido el currículo de valores éticos la legislación reza:

Finalmente, el eje de la integración en la sociedad, en el sentido de que contribuye a favorecer la construcción de una sociedad libre, igualitaria, próspera y justa, mediante la participación activa de ciudadanos conscientes y respetuosos de los valores éticos en los que debe fundamentarse la convivencia y la participación democrática, reconociendo los derechos humanos como referencia universal para superar los conflictos, defender la igualdad, el pluralismo político y la justicia social.<sup>37</sup>

Puestas así las cosas, parece claro que la enseñanza de filosofía debe estar orientada principalmente a que los alumnos adquieran herramientas para la reflexión crítica, es decir, a que los alumnos aprendan a filosofar.

Muchos docentes, sin embargo, se lamentan de la ausencia de contenidos referentes a la historia de la filosofía en la educación básica. Ahora bien, si dichos docentes comparten lo que acabamos de decir y que la legislación misma reclama, entonces la enseñanza de historia de la filosofía y la enseñanza de contenidos filosóficos, deben estar absolutamente subordinadas a la exigencia de enseñar a filosofar y, por lo tanto, que el alumno conozca estos contenidos no puede ser en ningún caso un fin en sí mismo.

Por este motivo creemos que las herramientas de filosofía práctica son el mejor medio para alcanzar este fin en la medida en que priorizan el filosofar sobre la adquisición de contenidos. Priorizan formar alumnos filósofos, sobre el formar alumnos que sepan de filosofía. La capacidad crítica y la actitud reflexiva sobre la erudición.

Como hemos anunciado al principio de este apartado, nos posicionamos también en contra del docente que, aun aceptando estas conclusiones, se refugia en los impedimentos de la legislación para continuar con la forma tradicional de enseñanza de la filosofía. Este docente está de acuerdo en que el fin debe ser enseñar a filosofar y en que la filosofía práctica es más adecuada para este fin pero la legislación actual, añade, imposibilita llevar esto a la práctica. La programación que hemos

---

37 ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

presentado en este trabajo pretende ser una muestra de que no es necesario esperar a la “revolución cultural” maoísta, a una reforma radical del sistema educativo, para implementar (aunque sea parcialmente) estas estrategias didácticas. Si bien, es necesario cambiar el sistema educativo, lo cierto es que el sistema actual deja cierto margen, sobre todo en la ESO, para introducir estas metodologías.

Para finalizar hay un último motivo por el cual introducir la filosofía práctica en la asignatura de “Valores Éticos”. Un motivo distinto y mucho más pragmático que hasta ahora hemos dejado de lado. Es el que se refiere a las condiciones en que dicha asignatura se encuentra. “Valores Éticos” es una asignatura con poco peso lectivo (una hora semanal salvo en segundo de la ESO), y enfocada a alumnos extremadamente jóvenes. Esto hace que la intención de enseñar filosofía al modo tradicional y académico sea una intención quimérica. La enseñanza de filosofía en estas edades, como ya advirtió Lipman, no puede afrontarse desde esta óptica debido a la fase de desarrollo en la que se encuentran los niños, esto es lo que ha llevado a algunos filósofos a la conclusión, combatida por Lipman, de excluir a los niños del mundo de la filosofía. La filosofía práctica se presenta entonces como el único modo posible de introducir la filosofía en dichas edades.

A lo largo de este trabajo hemos tratado de hacer una defensa del papel de la filosofía práctica en la enseñanza en general, y en la asignatura de “Valores Éticos” en particular. Así mismo la programación que hemos desarrollado pretende ser al mismo tiempo, una propuesta de cómo podría llevarse esta labor a cabo bajo las condiciones actuales y una prueba de efectivamente tal cosa es posible. En último término entendemos este trabajo como una humilde contribución a la introducción de la filosofía práctica en la educación reglada. Labor que solo puede realizarse colectivamente y en la que este trabajo pretende ser sólo una pequeña pieza más.



## 7. Bibliografía

- Amorós, C., & de Miguel, A. (2010), *Teoría feminista: De la ilustración a la globalización*. Madrid: Minerva Ediciones.
- Arnaiz, G. (2007), “El ‘giro práctico’ de la filosofía”, *Diálogo Filosófico*, (68), 170-206.
- Brenifier, O., & Millon, I., *Cuaderno 1 de ejercicios de práctica filosófica en la escuela* (M. García Trans.). Institut de Pratiques Philosophiques. (<http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2014/01/Cuaderno-111-ejercicios.pdf> )
- Brenifier, O. (2007). ¿Puede la filosofía convertirse en una práctica? *Diálogo Filosófico*, (Práctica y asesoramiento filosóficos), 217-228.
- Carbonell, J. (2014), *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa* (3ª ed.). Barcelona: Octaedro.
- Cifuentes, L. M. (2010). *Didáctica de la filosofía*. Barcelona: Grao.
- Cifuentes, L. M. (2010). *Filosofía :Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Grao.
- Freire, P. (2015), *Pedagogía del oprimido*, (2ª ed.) Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- García Moriyón, F. (2006). *Pregunto, dialogo, aprendo :Cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Kant, I. 1921 *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. San Juan, Puerto Rico. Edición de Pedro M. Rosario Barbosa, Título original: *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Riga, 1785.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Lipman, M., & Ferrer Cerveró, V. (1998), *Pensamiento complejo y educación*, (2ª ed.) Madrid: Ediciones de la Torre.

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1992), *La filosofía en aula*, Madrid: Ediciones de la Torre.

Luke, C., & Manzano, P. (1999). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata.

Meyerhof, O., & NELSON, L. (1949), *Socratic Method and Critical Philosophy: Selected Essays*,

Ortega Cañavate, J. (2011). *Intervención contra la violencia de género para las tutorías de la ESO :Programa ¿y tú qué quieres ser?. Madrid: Pirámide.*

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

Puleo, A. H. (2008), *El reto de la igualdad de género: Nuevas perspectivas en ética y filosofía política*, Madrid: Biblioteca Nueva.

Puleo, A. H. (2013), *Ecofeminismo para otro mundo posible*, (2ª ed.), Madrid: Cátedra.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Sátiro, A. (2006), *Jugar a pensar con leyendas y cuentos*, (1ª ed.), Barcelona: Octaedro.

Tozzi, M. (2007). Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar. *Diálogo Filosófico*, 68(P), 207-216.

Valcárcel, A. (2008), *Feminismo en el mundo global*, (1ª ed.), Madrid: Cátedra.