

IV CONGRESO INTERNACIONAL DE INNOVACIÓN  
EDUCATIVA EN FILOSOFÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA  
DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Junio, 21, 22 Y 23 de 2022

RESÚMENES DE LAS COMUNICACIONES,  
MESAS TEMÁTICAS Y TALLERES

## Índice

Día 21 de junio de 2022 .....	3
De 13:00 a 14:30 .....	3
Día 21 de junio de 2022 .....	13
De 16:00 a 17:30 .....	13
Día 21 de junio de 2022 .....	26
De 18:00 a 19:30 .....	26
Día 22 de junio de 2022 .....	39
De 10:00 a 11:30 .....	39
Día 22 de junio de 2022 .....	49
De 12:00 a 13:30 .....	49
Día 22 de junio de 2022 .....	58
De 15:00 a 16:30 .....	58
Día 22 de junio de 2022 .....	72
De 17:00 a 18:30 .....	72
Día 23 de junio de 2022 .....	84
De 09:30 a 11:00 .....	84
Día 23 de junio de 2022 .....	91
De 11:30 a 13:00 .....	91

Día 21 de junio de 2022

De 13:00 a 14:30

**Mesa temática 1:**

**La experiencia de un grupo estable de innovación educativa en Universidad y Secundaria**

**Modera:** María José Codina Felip.

**Ponentes:** Juan Carlos Siurana Aparisi (UV-miembro GEIMFUS, Grupo Estable de Innovación Metodológica en Filosofía para Universidad y Secundaria- Universitat de València), Lorena Rivera León (UV- IES Veles e Vents - miembro GEIMFUS), César Rus Hernández (IES Baleares- miembro GEIMFUS) y Elena Cantarino Suñer (UV-coordinadora GEIMFUS).

**Resumen:**

La innovación metodológica y educativa en la enseñanza de la Filosofía es una prioridad para nuestra disciplina. Vivimos, en palabras de Zygmunt Bauman, unos tiempos líquidos donde la única certeza es la incertidumbre. Las estructuras sociales no se mantienen el suficiente tiempo como para que se consoliden. Todo está sometido a continuo cambio, más vertiginoso que nunca. Si la Filosofía se ocupa de la realidad, la verdad, el conocimiento, la justicia, la belleza, ha de estar a la altura de los tiempos y esforzarse por recoger los cambios que vivimos, acompañarnos en el camino de la reflexión crítica y ética, repensando qué sociedad estamos esbozando y hacia dónde vamos. En un momento en el que todo es inmediato y en el que la verdad parece esconderse hábilmente, las herramientas filosóficas no son útiles, sino necesarias.

Desde el convencimiento de que está más vigente que nunca la afirmación de Unamuno, el progreso consiste en renovarse, entendemos que la necesidad de la Filosofía en estos tiempos líquidos, junto con el descrédito político que viene sufriendo nuestra disciplina en los últimos años, nos lleva a hacer propio el dicho popular: renovarse o morir.

Desde el grupo GEIMFUS (constituido en 2018), hemos impulsado, asumiendo la necesidad de esta innovación y puesta al día, proyectos de trabajo de innovación metodológica y educativa en líneas de trabajo que consideramos de interés prioritario en nuestras aulas y en la sociedad en su conjunto, como por ejemplo, entre otras, la revisión del currículo en perspectiva de género (PG), metodologías activas para el aprendizaje

(ApS, PBL), diseño de incorporación a la docencia de los ODS y diferentes proyectos de tutorías.

A partir de esas líneas de investigación y trabajo, hemos desarrollado y puesto en práctica distintas iniciativas concretas, como un proyecto de Aprendizaje Servicio conjunto entre alumnado de Grado de Filosofía y de Secundaria para trabajar la concienciación respecto a la violencia de género y machista, al tiempo que se fortalecen los lazos entre la enseñanza de la filosofía en Secundaria y en la Universidad.

Otra iniciativa activa que ya lleva varios cursos en funcionamiento en educación secundaria para el trabajo de la conciencia crítica, el desarrollo de la autonomía y el fomento de los valores democráticos desde el marco de la ética discursiva lleva por título “Los clubs del patio”. Planteando una alternativa al patio tradicional, que suele seguir una estructura hetero-patriarcal y excluyente de la distribución del espacio público, busca fomentar la inclusión de todo el alumnado.

Respecto a la revisión del currículo, se ha incluido la visibilización de las mujeres en el temario a impartir de asignaturas como “Filosofía Política y Social”, o “Filosofía Moral y Éticas Aplicadas” e introducido asignaturas como “Ética, género y libertad”. Otra iniciativa llevada a cabo por profesorado de filosofía en secundaria es la Educación para la Paz, cuyo objetivo es la incorporación a la docencia de los ODS.

Estas propuestas se enmarcan en un trabajo de revisión de la docencia en filosofía en pro de una enseñanza activa, inclusiva, significativa y participativa. La innovación metodológica y educativa en filosofía pasa por incidir en la necesidad de trabajar conjuntamente la filosofía como disciplina y como práctica filosófica. Ambas han de ir de la mano para dotar de sentido aquello que nuestro alumnado aprende y llevarlo a la práctica desde el rigor académico y el compromiso vocacional.

## **Mesa-taller 2:**

### **Filosofía, cine, ficción: un podcast para pensar nuestro mundo con otros mundos posibles**

**Modera:** Lucía Robisco Alonso

**Ponentes:** Sergio Egea, María Victoria Pérez Monterroso, Mercedes Carillo, Lucía Robisco Alonso, Laura Cabero (UCM).

## **Resumen:**

Esta mesa taller tiene como finalidad la grabación de un podcast donde se comparten contenidos de filosofía, feminismo y ficción. Se expondrán cinco breve comunicaciones.

Desde el Proyecto de Innovación docente Filosofía, Ciencia y Cine: Perspectivas feministas, proponemos realizar un taller que permita explorar el potencial de la narración como recurso para la comprensión y reflexión de problemas filosóficos. En dicha exploración, el estudiantado ocupa un lugar principal, tanto por su involucración en la organización, como por su participación activa. Nuestro objetivo: comprobar colectivamente los beneficios del uso de la ficción para la práctica filosófica y animar a lxs estudiantes a ponerlo en práctica.

Asimismo, creemos que la innovación educativa en la Filosofía no sólo pasa por cambios dentro del aula, sino también por abrirnos a nuevos espacios de comunicación y reflexión. Actualmente el auge del podcast es innegable, miles de personas lo escuchan a diario, lo que nos indica que la gente tiene ganas de informarse y de aprender. Por eso, proponemos llevar a cabo dicho taller a través de una grabación pública de un episodio para el Podcast Inaplicables. Nuestro objetivo: dar a conocer el proyecto de Inaplicables, un podcast de Filosofía de la Ciencia llevado a cabo por profesoras de nuestra facultad, y permitir a lxs estudiantes explorar este formato desde dentro.

Procedimiento: Cada ponencia irá acompañada de un breve diálogo en la mesa de grabación con el público. Tras ello, comentaremos e indagaremos colectivamente a través del análisis de un relato.

### **Ponencia 1**

**Título:** Un acercamiento al fenómeno ficticio-literario desde la filosofía del lenguaje pragmatista

**Ponente:** Sergio Egea

### **Ponencia 2**

**Título:** Silenciamiento y monólogo interno en El cuento de la criada

**Ponente:** Victoria Pérez Monterroso

### **Ponencia 3**

**Título:** Entender desde lo extraño: la escritura de otros mundos como forma de acceder a las realidades del nuestro

**Ponente:** Laura Cabrero

#### **Ponencia 4**

**Título:** Máscara e interpretación. Entre la identidad y el misterio

**Ponente:** Mercedes Carillo

#### **Ponencia 5**

**Título:** Las historias de Camille de Donna Haraway

**Ponente:** Lucía Robisco

#### **Mesa temática 3:**

**La enseñanza de la filosofía en la formación básica universitaria:  
exploraciones prácticas y de sentido**

**Modera:** Virginia Ballesteros Trapero

#### **Ponencia 1**

**Título:** Algunos problemas relacionados con la enseñanza de la filosofía en la formación básica universitaria; hacia un estado de la cuestión

**Ponentes:** Miguel Mandujano Estrada (Universidad de La Laguna)

#### **Ponencia 2**

**Título:** Algunas aportaciones de la enseñanza de la filosofía en el ámbito de las bellas artes.

**Ponente:** Concepción Ortega Cruz (Universidad de La Laguna)

#### **Ponencia 3**

**Título:** No hay ciudad justa sin justos ciudadanos. Las posibilidades del juego en la educación ciudadana

**Ponente:** Olga Ramírez Calle (Universidad de La Laguna)

#### **Resumen:**

Estas tres ponencias forman un todo uniforme bajo el título “La enseñanza de la filosofía en la formación básica universitaria: exploraciones prácticas y de sentido”.

La educación y la filosofía han sido, desde antiguo, ámbitos conexos. Baste recordar si no la *paideia* griega, o engarzar el ideal clásico con el de la moderna *Bildung* para reconocer un continuo en la historia del pensamiento y la cultura. En general, podríamos señalar, a propósito de esta relación, la reciprocidad entre el carácter filosófico de la

educación en cuanto mediación epistemológica, sociopolítica y moral, y la dimensión educativa de la filosofía como instrumento de formación y generación de sentido.

Por otro lado, es ampliamente reconocido que uno de los temas recurrentes de la reflexión filosófica es, precisamente, el de su enseñanza y aprendizaje. Más aún, esta relación no solamente es evidente sino problemática, y una de las pruebas más recientes es la implementación de la nueva ley de educación que parece sentenciar a la filosofía en la educación obligatoria.

Salvadas las diferencias, también en la universidad la filosofía tiene una presencia – más allá de las titulaciones propiamente filosóficas– que podría discutirse con mayor profundidad, ya sea por sus aspectos formales, como la regulación de la organización de las enseñanzas universitarias, decisiva, por lo demás, en la incorporación de asignaturas de formación básica vinculadas al ámbito de conocimiento del título, como por su sentido formativo, relacionado con lo que la disciplina puede aportar al cultivo de las personas y al desarrollo de otros campos académicos.

La mesa, compuesta por profesorado que se encuentra en esta tesitura, identificará y analizará algunas de las problemáticas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la formación básica de titulaciones universitarias no filosóficas. Asuntos como el diseño de currículos asociados a los perfiles específicos de las distintas carreras acorde con sus respectivos sistemas de calidad, aspectos propiamente docentes, relacionados con la selección de fuentes, autores/as y, en general, contenidos disciplinares, o metodológicos, en atención a las necesidades que los modelos pedagógicos activos centrados en el aprendizaje del alumnado vienen destacando. Igualmente, cuestiones fundamentales, como el pensamiento ético, la reflexión político-ciudadana o la ampliación de habilidades filosóficas como la autonomía racional o el pensamiento crítico. Preguntas sobre el propio desarrollo y la actualización de las competencias profesionales, o sobre el lugar de la educación en una sociedad marcada por la crisis. Análisis de los criterios de innovación y políticas educativas, valoración de las nuevas tecnologías, examen de las técnicas de enseñanza tradicionales y no tradicionales, etc. Aspectos todos que, aunque de diversa tipología, están ligados a una práctica docente-filosófica comprometida.

**Mesa de comunicaciones 4:**  
**La innovación docente de los antiguos (I)**

**Modera:** Pedro Grande

**Ponencia 1**

**Título:** La urgencia del silencio y el modelo de la formación filosófica antigua

**Ponente:** Edgar Gili (Universidad de Barcelona)

**Resumen:**

Quizás se pueda afirmar que una de las mayores exhortaciones que se dejan sentir en la hora presente del mundo occidental es la exhortación general a hablar. Esta afirmación se funda sobre todo en la circunstancia de que esta conminación a hablar se da en toda una multiplicidad de ámbitos que, en principio y más allá del rasgo común que aquí se está señalando, no parece que tengan mucho que ver los unos con los otros. Así, por ejemplo, es posible encontrarla en el dominio de las terapias psicológicas, en el campo de los medios de comunicación, en el mundo virtual de las redes sociales y cada vez más en el espacio de la educación escolar y universitaria, que es aquello en lo que aquí es pertinente centrarse. En este punto, el hecho concreto es que los menos, es decir, los profesores, deben callar, a la vez que los más, es decir, los estudiantes, deben hablar. De este modo, se promueve con una insistencia creciente que el sistema educativo contribuya a la exacerbación de una cultura del ruido en detrimento de una cultura del silencio.

En el caso particular de lo que es aquí aún más pertinente abordar, esto es, la enseñanza de la filosofía sucede a menudo que el deber estudiantil de hablar se defiende por recurso al referente de la formación filosófica antigua y su apuesta por el diálogo, referente que, de resultas, aparece y se instaura como un modelo a seguir. A partir de aquí, no se trata en absoluto de negarle a aquellos maestros antiguos de filosofía la función de autoridades de las que todavía es preciso seguir aprendiendo, sino que se trata más bien de negar que el deber principal del discípulo fuera a la sazón tomar la palabra. Tal y como explica Michel Foucault en *La hermenéutica del sujeto*, la cuestión de lo que el discípulo debe decir y la cuestión de cómo debe decirlo son cuestiones que apenas se planteaban. Cuando se trataba del discurso, todas las obligaciones caían más bien del lado del maestro. En lo que se refiere al discípulo, todo lo que se esperaba, por lo menos en un principio, era que fuera capaz de guardar silencio y escuchar. Desde luego, no es posible pasar por alto la importancia que también se atribuyó a la práctica del diálogo, al ejercicio

de la dialéctica, al intercambio de ideas, a la discusión o a la conversación más informal. Sin embargo, hay que ver con claridad que la formación filosófica antigua empezaba en lo fundamental y durante no poco tiempo por la práctica del silencio y de la escucha y que solamente más tarde, y no sin pocas precauciones, podía el discípulo empezar a discurrir. Seguramente se puede decir que esta exigencia educativa es una de tantas que la Escuela de Pitágoras legó a buena parte de la filosofía antigua. Durante los primeros años de formación, los discípulos de la escuela pitagórica eran conocidos bajo el nombre de *akoustikoi*, esto es, ‘oyentes’. Más adelante, cuando ya estaban debidamente iniciados, se los empezaba a conocer bajo el nombre de *mathematikoi* y tenían entonces derecho a la palabra.

Sin duda, los maestros de filosofía de la Antigüedad tenían muchas y muy buenas razones para organizar la enseñanza de este modo, razones cuya vigencia en la actualidad es aún perfectamente posible sostener, pero, si es cierto que las instituciones educativas y la filosofía deben en parte al menos asumir una función de resistencia frente a las tendencias dominantes que amenazan con homogeneizarlo todo, entonces es posible que ahora corresponda esgrimir un argumento nuevo y de peso, a saber, que en el contexto de una cultura creciente del ruido y del habla tal vez sea más urgente que nunca que desde las aulas se suscite más bien una cultura del silencio y de la escucha.

## Ponencia 2

**Título:** Filosofía y retórica o por qué recuperar la “clase magistral”

**Ponente:** Jesús González Fisac (Universidad de Cádiz)

### **Resumen:**

Desde hace tiempo, la llamada “clase magistral” ha desaparecido de cualquier propuesta docente que se precie. Lastrada bien por la inmodestia de la magistralidad que presume quien la imparte, bien por la vaciedad de la función trasmisiva que se le supone, bien por verticalidad que impone como ejercicio reservado a quien sabe (verticalidad reforzada por los dos primeros lastres), no parece haber razones para sostenerla como un procedimiento de enseñanza de la filosofía. Pero queremos sostenerla, no desde la historia que la alumbró, tampoco desde las experiencias que la condenan (muchas y muy justificadas), sino desde la necesidad. Vamos a proponernos mostrar que sólo gracias a algo así como una clase magistral, la enseñanza de la filosofía puede ser eficaz. Porque si no es eficaz como enseñanza, la filosofía seguramente no sea nada.

Situaremos esta eficacia en al menos tres aspectos: i) la necesidad de la retórica para hacer filosofía; ii) la necesidad del estilo como marca subjetiva pero también necesaria de todo decir filosófico; iii) la necesidad de la literalidad como herramienta, pero también como finalidad de la filosofía y de las Humanidades en general. (I) En cuanto a lo primero, la retórica siempre ha tenido a la filosofía en contra. Como en ese otro viejo pleito entre las armas y las letras, siempre se intentado inclinar la balanza hacia las segundas, poniéndolas, frente a la acción, en el lado de la verdad, tan limpio como indiscutible (es la “antinomia” saber-poder recuperada por Foucault). Pero si la filosofía no tiene su propia retórica, si no busca el efecto en quien escucha y toma algo de las armas, es claro que filosofar se habrá convertido en poco menos que en una doctrina, que es lo que Kant denostaba cuando recriminaba a la Escuela su obsesión por la filosofía a costa de la actividad de filosofar, que siempre debía estar en acción (filosofar es, al fin y al cabo, la actividad de la crítica). Aclarar el *dictum* kantiano, con frecuencia malentendido (porque a filosofar “apenas” se aprende, o se aprende a duras penas), también es un propósito de esta comunicación. Como retórica, la enseñanza de la filosofía tiene que lograr un efecto facilitado por el espacio físico, que compromete tanto el lugar que se comparte como los movimientos o la voz de los que asisten, que se sostienen también físicamente y que, por eso mismo, participan de una interacción que es siempre personal. Como una suerte de *psicagogia*. Esto nos lleva a lo segundo. (II) La filosofía debe tener un imperativo de estilo. Quien habla no puede limitarse a repeticiones o a rutinas. Dar clase tiene que ser una actividad personal para quien la imparte, comprometiendo su propia manera de hablar. Bien podría decirse que la clase magistral es, para quien la imparte, un particular *habitus*, a un tiempo cognitivo y corporal, pero también, según como se ejecute, para los estudiantes. El estilo es una hendidura o una huella que no debe despreciarse y que puede ser muy valiosa para lograr el efecto de la enseñanza. (III) Por último, la literalidad es un concepto que se utiliza para referirse a la capacidad de leer o de escribir. Vinculada con el estilo, una clase de filosofía tiene que ser un ejercicio lingüístico sostenido en la corrección tanto como en la eficacia. Esto nos devuelve a la retórica, que también es un arte de hablar bien. Para que una clase pueda ser eficaz es preciso que el lenguaje sea complejo (dejando a un lado la cuestión del vocabulario y de los idiolectos que impone la propia filosofía) y exigente. Que haya argumentos o desarrollos conceptuales apoyados en una estructura compleja y bien armada.

Debe rechazarse el prejuicio de que la clase magistral sólo contribuye a una transmisibilidad vacía. Pero también es cierto que, entendida de este modo, la clase magistral se convierte seguramente en lo más difícil.

### Ponencia 3

**Título:** Llega a ser el que eres. Nietzsche y el cultivo de sí mismo

**Ponente:** Francisco Arenas Dolz (Universidad de Valencia)

#### **Resumen:**

Esta comunicación presenta una interpretación de las reflexiones de Nietzsche sobre la educación, que se emplean para elaborar una crítica a las ideas dominantes en la teoría y la práctica educativas contemporáneas y para abrir espacios, desde la filosofía, que nos permitan pensar los grandes desafíos que tiene la universidad hoy.

Aunque encontramos reflexiones sobre la educación en varios de sus textos, Nietzsche dedicó al tema dos escritos específicos: *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas* y *Consideraciones Intempestivas III: Schopenhauer como educador*. En ambos textos muestra su disconformidad con el sistema formador de la época y su preocupación por la calidad y la validez del saber transmitido. Sin embargo, tanto entonces como ahora, la filosofía tiene que acomodarse a una institución que solo es viable gracias al Estado o al mercado.

Por un lado, Nietzsche denuncia la dependencia de la filosofía universitaria, que trabaja a expensas del Estado y que reduce la filosofía a historia de la filosofía y erudición. Para Nietzsche, en lugar de liberar al individuo, la universidad lo encadena a la máquina del Estado. De ahí que sea necesario quitarle a la filosofía todo tipo de reconocimiento estatal y académico, pues al Estado no le interesa la verdad, sino lo útil, mientras que a la filosofía lo único que le interesa es la verdad, cuya esencia es no someterse a servidumbres. El verdadero educador ha de ser un liberador. Se ha de liberar de las castas doctas, ha de ser independiente del Estado, capaz de soportar la soledad y el menosprecio.

Por otro lado, Nietzsche denuncia la lógica de mercado y producción: formarse para trabajar, ganar dinero y consumir. Desde esta perspectiva, el objetivo de la educación es la utilidad, la obtención del máximo beneficio económico. En este caso, la formación es un medio, pues el fin es el beneficio económico. Como hay que insertar al estudiante en una práctica social de trabajo, en el régimen de la utilidad y de la funcionalidad, el impulso

a la formación especializada tiene como consecuencia el declive de la formación humanística, integral, clásica.

Contra estos modelos, Nietzsche insiste en la importancia de una educación de la individualidad, que consiste en una concentración sobre sí mismo orientada al propio perfeccionamiento: llegar a ser lo que se es. Sin embargo, la individualidad nunca será promovida por las instituciones educativas, que apoyan la masificación y el conformismo. Es el individuo quien tendrá que transformar, contra las instituciones, su propia manera de vivir y de ver y pensar las cosas y, desde una autodisciplina inquebrantable, su capacidad de cuidar de sí mismo, así como desarrollar con autenticidad su propio criterio, sopesando diferentes perspectivas antes de formar la suya, para vivir según los propios valores y convertir la experiencia universitaria en un proceso de autodesarrollo y transformación.

Día 21 de junio de 2022

De 16:00 a 17:30

**Mesa de ponencias 5:**

**Jugar para aprender**

**Modera:** Carlota García Llorente

**Ponencia 1**

**Título:** Pensar jugando

**Ponente:** Cristina Morales Sarro

**Resumen:**

*La Filosofía en la Calle* (Ariel 2019) es una propuesta de Eduardo Infante en la que el autor, profesor de secundaria, anima al estudiantado a participar en una serie de *filoretos* o “ejercicios para pensar” la vida cotidiana. El planteamiento parte de preguntas del tipo “¿Eres tonto si puedes copiar en un examen y no lo haces?” o “¿Tengo que contarle todo a mi novio para ser buena persona?” y en lugar de contestarlas, repasa algunas de las aportaciones que, para poder pensarlas, hacen distintos autores y autoras de la historia de la filosofía. Infante acerca así el pensamiento filosófico a los problemas de la adolescencia en el mundo contemporáneo. Mi propuesta toma impulso en este libro y lo convierte en un juego de mesa a base de tarjetas. El producto final es diseñado por dos grupos de 1º de Bachillerato durante el tercer trimestre del curso mediante una propuesta de Aprendizaje Basado en Proyectos/Juegos (ABP/J) que abarca las unidades de ética y de política. Este ABP/J tiene varias fases: 1ª. Preparación: una vez definidos los elementos del juego: los retos, los autores/as que podrían hacer luz para pensarlos, los argumentos válidos y las falacias, se hacen equipos de cuatro o cinco personas. Estos equipos seleccionan entre tres y cinco retos en los que van a trabajar. Cada equipo tendrá que adaptar los retos a sus propios intereses y podrán ampliar el número de autores/as según sus propias investigaciones. Comunes a todos los equipos serán los argumentos válidos y las falacias, que podrán ser ampliados/as según el nivel del equipo. 2ª. Desarrollo: cada equipo diseña una dinámica y unas reglas para su juego. 3ª. Prueba 1: se rotan los juegos por los equipos, se prueba a jugar a cada uno de ellos y se hace una coevaluación de cada juego. 4ª. Mejoras: a partir de la evaluación, se mejora la propuesta

original y se amplía a 10 retos. 5º. Prueba 2: se rotan de nuevo los juegos y vuelven a ser coevaluados. 6ª. Ajustes: se hacen los últimos retoques según las coevaluaciones obtenidas. 7ª. Presentación: se hace la presentación de los juegos y se muestra su funcionamiento en el Centro de Recursos del Profesorado de la ciudad. Con esta propuesta se pretende mostrar que las metodologías llamadas innovadoras no están directamente relacionadas con una caída en la cantidad y en el nivel de los contenidos. Más bien al contrario, permiten profundizar y ampliar el contenido que se marca en el currículo, y ello de una manera significativa, por estar directamente relacionado con la vida y los intereses del estudiantado y adaptándonos al Diseño Universal de Aprendizajes. Nos parece por tanto fundamental separar los debates en torno a los contenidos de los debates metodológicos y poder criticar y resistirnos al hecho de que las sucesivas leyes educativas recorten en contenidos, mientras diseñamos procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

## **Ponencia 2**

**Título:** La enseñanza de la compasión y las virtudes cívicas a través del juego simulado.

**Ponente:** Carmen Santander (Universidad de Valencia)

### **Resumen:**

Como profesores de Filosofía, la transmisión de información teórica es esencial, pero hay temas en los que puede resultar insuficiente. Una de nuestras aspiraciones comunes, que se usa a menudo en defensa de la presencia de la Filosofía en los planes de estudio, es que esta nos ayude a ser mejores ciudadanos y mejores personas. Para ello, no sólo necesitamos teoría, sino también situaciones prácticas en las que ejercer nuestras virtudes éticas y cívicas. Dichas situaciones, si están bien diseñadas, nos proporcionan contextos en los cuales analizar las consecuencias de nuestros actos y obtener un autoconocimiento que nos es de gran utilidad como agentes éticos y políticos a lo largo de nuestra vida. Aprender desde la experiencia es siempre fructífero, pero es especialmente necesario en cuestiones que tienen que ver con la agencia de forma esencial, como las que nos ocupan.

En esta comunicación haremos una propuesta de enseñanza de las emociones y las virtudes éticas y cívicas usando una combinación de la necesaria explicación teórica y de juego simulado que proporcione a los alumnos dichas situaciones de aprendizaje. Para ello, primero explicaremos las particulares características de algunas emociones, como la compasión (siguiendo a Aristóteles y Nussbaum) y de la agencia cívica que hacen que

sea complicada su transmisión a través de contenidos teóricos únicamente. En segundo lugar, defenderemos la propuesta en términos de las ventajas que los estudiantes obtienen de ella frente a una transmisión tradicional y teórica. Y en tercer lugar, describiremos nuestra propuesta metodológica con varios ejemplos utilizados en educación secundaria, utilizando desde algunos sencillos que implican la lectura de fragmentos de novelas y el trabajo intelectual a partir de ello hasta simulaciones mucho más complejas (de una sociedad entera, con clases sociales, poder político, instituciones, dinero, etc.) tanto usando juegos por ordenador o de mesa como trasladando esos elementos a la clase y creando una pequeña sociedad en su interior, lo que constituye el ejemplo más propio de simulación y el que produce mejores circunstancias de aprendizaje.

### **Ponencia 3**

**Título:** El reto de la verdad: Juego de roles en formación filosófica - valores sociales en la educación básica

**Ponente:** Beatriz Rivera (UNILA)

#### **Resumen:**

La educación Prusiana que recibimos – asumimos y aun se imparte, anula la creatividad, para repetir ideas no comprobadas, como la historia humana contada hace 2022 años, dejando atrás las bases filosóficas que precedieron el corte histórico, ignorando contextos de fondo geopolítico, tiempo después de Cristo, que se presentan como verdad. Esto, peor aún, en países latinos o colonias, donde se ha impartido la idea de que existimos como humanos, a partir de la llegada de la civilización. De ahí para adelante, más mentiras que disfrazadas de religión, derecho, educación o instituciones, han normatizado la existencia y se siguen asumiendo sin mayor análisis. Se prohibió pensar, desde 1492, se anularon epistemes, principios y valores, imponiendo otros que según lo evidencia la realidad actual, de poco sirven, ante el aumento en deserción escolar, violencia y consumo de ilícitos, en edades cada vez más prematuras.

Es en tal sentido, que, a través de la lúdica - pedagógica, expresamos emociones y sentimientos; al ser estos entendidos y decodificados, permiten llegar a conclusiones filosóficas autónomas, ya que el buen ser, es innato al ser humano, más aún, cuando menos educación regular limite su curiosa mente. Es por eso, que el juego está dividido en etapas, que secuencialmente ascienden, hasta que se obtiene el grado de Filósofos Sociales Conscientes.

La dinámica es sencilla, pero de gran complejidad interpretativa, que lleva a los participantes a generar sus propias conclusiones, desde el rol asignado, resolviendo casos de la vida cotidiana. Cansados de las palabras que pueden parecer restrictivas e ineficaces, como obligación, responsabilidad, dictamen o juicio, optamos por palabras sutiles, como alma, sentir, emoción, saber y decidir. La ética y la moral son las grandes consecuencias del buen ser, que avizora soluciones que beneficien al colectivo. Desmitificar el ideal egoísta de tener y ganar, por sobre el ignorar o agredir la condición del otro, no es tarea fácil, pero si es posible, con un adecuado manejo pedagógico, que acompañe todas las etapas de desarrollo en la educación.

La idea es implementar la propuesta de Enrique Dussel, la filosofía de la liberación, en el reconocimiento del otro; se reconstruye la historia individual de cada participante, donde se analiza su linaje, para entender la diversidad racial que nos habita, pero además identificar la riqueza de la diversidad cultural del entorno. De esto, amar el legado ancestral de las voces silenciadas que tenemos inmersas, pero que desconocemos afuera, porque no nos identificamos con indígenas, gitanos o afrodescendientes, al ser estos, los marginados de la historia. La filosofía es feliz, porque permite aclarar y dilucidar la verdad. Cada ser merece analizar desde su experiencia y depurar la información que viene de afuera. Así, el reconocerse recíprocamente y atreverse a analizar la vida con el buen sentir, es la gran fiesta de la verdad a la que todos y todas, debemos llegar.

## **Mesa de comunicaciones 6: La innovación docente de los antiguos (II)**

**Modera:** Beatriz Bossi

### **Ponencia 1**

**Título:** Contra el pensamiento crítico. Rafael Sánchez Ferlosio y la “innovación” pedagógica

**Ponente:** Julián Chaves González (Universidad Complutense de Madrid)

#### **Resumen:**

La expresión «pensamiento crítico» ha servido, en los últimos años y en todos los ámbitos sociales, para poner de relieve la importancia de la enseñanza de la filosofía, pero, cuando la propia filosofía acepta y usa esta expresión, tal vez lo que se esté haciendo es permitir la entrada a un caballo de Troya ideológico donde la filosofía es lo último que

importa. Para reflexionar sobre esta cuestión y ver los implícitos pedagógicos que el «pensamiento crítico» lleva consigo, esta comunicación propone una lectura de Rafael Sánchez Ferlosio como pensador y crítico de la pedagogía. En su obra, podemos encontrar una crítica al «pensamiento crítico» a partir de la noción de «extrañeza crítica», que lleva implícita una teoría epistemológica, así como una crítica de la noción de identidad. En esa teoría epistemológica, se ofrecen propuestas pedagógicas muy relevantes para la filosofía, que remiten a la importancia del contenido frente a la forma de enseñanza o a la distinción entre conocimiento y compendio. Estando vinculada esta última distinción con el problema tradicional de los universales, Ferlosio nos permite reflexionar, asimismo, sobre los conceptos de innovación y de tradición, que, en lo que respecta a la filosofía, donde la tradición ocupa una parte importantísima, es de una relevancia máxima. En cuanto a la crítica de la noción de identidad, hay reflexiones muy valiosas acerca de los nuevos métodos pedagógicos, como la introducción de lo lúdico y lo deportivo en la enseñanza, que, según Ferlosio, en último término remiten a lo económico. La invasión de lo económico dirigida a todas las áreas de la educación debería hacernos pensar que quizá tampoco la filosofía está libre de ella, por lo que desviar la atención hacia la obra de Ferlosio puede ser un buen paso para advertir qué clase de innovaciones no debería aceptar la filosofía en sus métodos educativos. En resumen, esta propuesta de comunicación pretende leer la obra de Ferlosio como un conjunto de herramientas para mejorar la enseñanza de la filosofía, así como para tener cautela ante muchas de las propuestas pedagógicas que se hacen a partir de otras áreas de conocimiento.

## Ponencia 2

**Título:** La enseñanza de la Filosofía a la luz del enfrentamiento entre Isócrates y la Academia

**Ponente:** Emilio Isidoro Giráldez (Universidad Complutense de Madrid)

### Resumen:

Es conocida la rivalidad existente en la Atenas del s. IV entre las escuelas de Isócrates y de Platón, la cual, no obstante, se refleja de forma tácita en los textos. Ya el hecho de que se confiara a esta rivalidad no sólo un carácter doctrinal, sino, para empezar, *escolar* –con todo el peso institucional de la palabra–, permite inferir el hondo calado y la amplitud de las cuestiones con ella puestas en juego. No se trata aquí, en efecto, de la consabida crítica filosófica del uso sofístico de la retórica, pues Isócrates no sólo abandera

él mismo esa crítica, sino que, además, reclama el título de «Filosofía» para su propia enseñanza. Se trata por contra, para empezar, de la crítica dirigida por Isócrates contra esa presunta *sophía* que dicen profesar en la Academia. Dicha crítica consiste en un radical rebajamiento de las aspiraciones teóricas de aquello a lo que se deba llamar «Filosofía», y se traduce en el empeño de cancelar la pretensión de fundamentar el conocimiento práctico en *epistéme* alguna que no sea el arte oratoria, mediante la cual los hombres se persuaden unos a otros, y a sí mismos, en torno a lo que en cada caso se debe hacer.

Así pues, Isócrates puede considerarse como el acontecimiento, en la historia de la antigua Grecia, de una sólida reivindicación de la retórica entendida como la consistencia misma del saber político. De lo que en tal caso se trata para Platón y Aristóteles, a su vez, es de reaccionar ante este acontecimiento, para lo cual no basta con exponer las insuficiencias del conocimiento de la actividad práctica, puramente empírico, que la retórica incorpora. La Academia se ve ahora urgida, más allá, a intensificar la justificación de la posibilidad y el sentido de la Filosofía comprendida como saber de *arkhaí*, justificación que se materializará en textos teñidos de un inevitable tono protréptico. En la medida en que Isócrates, por su lado, denuncia públicamente «la irresponsabilidad» de exhortar a la ciudadanía a cultivar una supuesta capacidad humana de trascender el dominio de la *dóxa*, este debate entre escuelas parece desplazarse al terreno de lo puramente programático e incluso de lo propagandístico. Sin embargo, su trasfondo tiene un carácter más bien dramático, toda vez que cabe ver aquí un primer intento histórico serio de cuestionar el interés público de la Filosofía –en el sentido tradicional– y de desalojarla del currículo educativo, o bien de reducir drásticamente las atribuciones de la disciplina.

Es el debate recién aludido lo que nos proponemos analizar en esta ocasión, con el objetivo principal de identificar las posturas enfrentadas relativas a la didáctica de la Filosofía que en él se perfilan. Además, la exposición aspirará a mostrar por sí misma la pertinencia e idoneidad del estudio del tema indicado para el tratamiento docente, tanto en el nivel de la Educación Superior como en el de la Media, de la cuestión del sentido y la utilidad, o falta de utilidad, de la Filosofía.

### **Ponencia 3**

**Título:** Filosofía y Escolástica: hacia una enseñanza dialéctica

**Ponente:** Eduardo Gutiérrez Gutiérrez (Universidad de Valladolid)

**Resumen:**

Resumen: En mi comunicación desarrollo las tesis y los argumentos planteados en mi Trabajo de Fin de Máster (Máster en Formación del Profesorado), titulado «Propuesta didáctica para una enseñanza dialéctica de la Historia de la Filosofía en 2º de Bachillerato». El objetivo del mismo es la propuesta de un modelo didáctico para la enseñanza de la Filosofía en el citado curso académico, a través de la recuperación y revalorización de los métodos de enseñanza-aprendizaje de la Universidad escolástica. Asimismo, se insiste en la necesidad de implementar una docencia dialéctica de la Historia de la Filosofía.

Según los dos objetivos planteados en el párrafo anterior, el tema de la comunicación es la propuesta de un modelo didáctico que, actualizando los métodos típicos para la enseñanza escolástica de la Filosofía (*lectio, quaestio, disputatio*), y a partir de los principios sistemáticos del materialismo filosófico de Gustavo Bueno, reorganice los contenidos curriculares de la asignatura de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato desde una perspectiva crítica y dialéctica.

Esta revisión se realiza a partir de dos principios, el principio de la *biocenosis* y el principio de la *dialéctica*, y atendiendo a los problemas que el alumnado suele presentar a la hora de aprender los contenidos básicos de la asignatura. En este sentido, la propuesta tiene la pretensión de hacer de la Historia de la Filosofía una asignatura que motive e interese al alumnado.

El modelo formal-didáctico que proponemos se articula en tres partes o momentos. Aunque lo óptimo es aplicarlo a cada unidad didáctica, podría servir perfectamente para diseñar todo un curso académico. Los tres momentos o partes, que están coordinados con los métodos escolásticos arriba citados, son: «Proemio práctico proactivo», «Exposición conceptual-dialéctica», y «Pruebas prácticas de evaluación» (entre las cuales se destacan: «disputaciones», «propuestas prácticas», «propuestas artísticas»).

**Mesa de comunicaciones 7:**  
**Cine, arte y, sobre todo, filosofía**  
**Modera:** Elena Cantarino

**Ponencia 1**

**Título:** “Fisifiloreflexionando” a través de películas

**Ponente:** Rosa Arnau Beltrán

**Resumen:**

En la actualidad los medios de comunicación forman parte de nuestra realidad social. Internet, las redes sociales, el cine y la televisión son los *mass media* que se han impuesto como medio de transmisión de información formal e informal. Desde este contexto, las nuevas generaciones tienen a su favor el hecho de que han desarrollado el pensamiento visual como parte normal de su desarrollo cognitivo y forma de comunicación.

Sin embargo, como ya apuntaba Munari en su obra *Diseño y comunicación visual*, aunque la comunicación visual es un medio imprescindible para pasar información de un emisor a un receptor, para que no haya falsas interpretaciones “es esencial la exactitud de las informaciones, la objetividad de las señales y la codificación unitaria”.

En una sociedad como la nuestra que nos ha llevado a vivir en un mundo regulado por lo que Joan Fontcuberta define como “la furia de las imágenes”, se hace más necesario que nunca una educación que enseñe a reflexionar y hacer un uso crítico de toda esta información visual. La alfabetización visual debe contemplar el pensamiento, el aprendizaje y la comunicación visuales. Con ella los estudiantes pueden hacer florecer sus habilidades cognitivas y permitirles desarrollar herramientas para potenciar el pensamiento especulativo y creativo.

Trabajando desde este medio, además, estamos acercando al aula la realidad en la que conviven diariamente nuestro alumnado, pudiendo utilizarla así como parte de nuestro trabajo educativo.

Por otra parte, partimos de la concepción de que la educación ha de tener una dimensión globalizadora en la que la intercomunicación entre las diferentes materias del currículum enriquece la visión integral del proceso de aprendizaje del alumnado.

Por ello el recurso didáctico que planteamos es utilizar las películas como plataforma para educar desde varias disciplinas, en concreto, desde la Filosofía y la Física. Las películas tienen la ventaja de que dan una visión general de casi todos los elementos que

nos encontramos en la vida (amor, muerte, reflexión, vida, descubrimientos, peleas). Presentamos, pues, un proyecto interdisciplinar en el que trabajaremos cuestiones científicas y filosóficas reflexionándolas e investigándolas a partir de la visualización de tres películas en las que encontramos elementos de ambas disciplinas conectados y entrelazados.

De esta manera pretendemos integrar en el currículum las diversas realidades que encontramos en el aula y fuera de ella, a través de un medio que les es cercano y atractivo de modo que facilite el aprendizaje activo de las competencias clave.

La propuesta se vertebra a partir de las películas *Ágora*, *Up* y *Marte*. Cada trimestre se trabajará una película. La idea es que la asignatura sea compartida por dos profesores o profesoras, uno de cada departamento implicado. Por el tipo de películas se ve más interesante implementar la asignatura en el último ciclo de la ESO.

La metodología tiene como eje central el visionado de las películas desde su aspecto educativo, deteniéndonos en los elementos relacionados con la ciencia física y con la Filosofía. A partir de estos elementos introduciremos distintas actividades sobre temas de las dos disciplinas que incluirán la lectura de textos breves, artículos y documentos de actualidad, investigación en las redes sociales y elaboración de pequeñas reflexiones e investigaciones propias.

El aprendizaje será situado, enfatizando la dimensión social de los procesos de adquisición de las competencias, un aprendizaje vinculado siempre a un determinado contexto cultural, social y de relaciones, y unas determinadas tareas que las personas tendrán que resolver y que les permitirán adquirir la competencia necesaria.

También se pretende potenciar el aprendizaje cooperativo a través de la interacción entre iguales, con los otros miembros de la comunidad educativa y con el entorno.

Por último, aunque se realizará un trabajo específico de cada una de las áreas implicadas, en todo momento se hará palpable su relación y complementariedad a través de los distintos recursos utilizados.

## **Ponencia 2**

**Título:** Filosofía con mucho arte

**Ponente:** Rubén Baco (IES Julio Palacios, San Sebastián de los Reyes, Madrid)

**Resumen:**

*Filosofía con mucho arte* es un proyecto premiado en la V Edición de Premios Locales a la Innovación Educativa y Buenas Prácticas del Excelentísimo Ayuntamiento de San Sebastián de los Reyes celebrada durante el curso académico 2020-2021, el cual, se puso en práctica en la asignatura de Filosofía del primero curso del Bachillerato en el centro IES Julio Palacios.

Consiste en aunar dos vectores en la didáctica de la Filosofía:

- El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)
- El uso del Arte

La metodología ABP se escoge de acuerdo con las competencias que se les pide a los estudiantes para su ingreso en la vida laboral: competencia curricular, habilidades de expresión en lenguaje oral y escrito, uso conveniente de las TIC y habilidades sociales de cooperación, solidaridad y convivencia. En el mundo laboral, también en el mundo académico, habitualmente se trabaja por proyectos por lo que esta metodología permite a los alumnos practicar y desarrollarse, *actualizarse* con el aprendizaje basado en proyectos.

Los proyectos se realizan por equipos de trabajo, se entrega en un documento digital al profesor y este documento se presenta en clase. Se desarrollan las siguientes competencias por parte del alumnado: motivación, cooperación, comprensión lectora y corrección escrita, uso correcto de las TIC, gestión de la información y el conocimiento, desarrollo de habilidades de comunicación en público y el gusto por la asignatura de Filosofía.

El uso del Arte nos sirve como *complemento simbólico* para comprender y conocer más significativamente los conceptos, ideas, autores, corrientes y épocas de la Filosofía. Este complemento simbólico nos sirve para ilustrar, *hacer ver*, la filosofía de forma enriquecedora y sencilla, ya que, favorece una mejor adquisición del conocimiento por parte de los estudiantes. Ayuda a interpretar las obras culturales y fuerza al alumnado a *pensar*, a reflexionar al respecto de la cuestión y a realizar relaciones entre la realidad, el contenido filosófico y las obras artísticas que ilustran sus proyectos.

La *capacidad interpretativa* que adquieren les permite afianzar su pensamiento crítico, más si cabe, en un mundo donde se suele presentar el pensamiento a través del lenguaje de forma denotativa, con el uso recto o literal (formal) del lenguaje, cercano al uso del lenguaje científico y tecnológico. Esta metodología promueve el uso de la connotación propia del lenguaje figurado, el cual, permite reflexionar e interpretar propiamente las metáforas y el simbolismo (contenido) singular de las cuestiones

humanas, que aparecen en el currículo de la filosofía y se ilustran y expresan mediante el Arte y se explican desde el conocimiento filosófico propio y crítico del alumno.

Se permite y se valora el *arte de cada alumno*, ya que, en un mundo cada vez más homogéneo esta metodología va acorde a los tiempos porque facilita la expresión propia y singular de cada alumno, es decir, promueve su identidad y permite mostrar su propio arte y conocimiento al respecto de las cuestiones filosóficas y, en este punto, se evalúa al estudiante.

En conclusión, *Filosofía con mucho arte* articula, favorece, la conexión entre racionalidad teórica y práctica a través de un nuevo tipo de racionalidad -si se me permite la novedad- *estética* que articula, en cuanto, armoniza y equilibra ambas. De acuerdo con esta mediación rescata la belleza propia de la estética, del gusto y la preferencia de cada uno, para encaminarse de forma *singular, crítica y bella* hacia el conocimiento y la praxis en la sociedad del siglo XXI.

### **Ponencia 3**

**Título:** Máximas e imágenes filosóficas como introducción a la Filosofía

**Ponente:** Marc Mercadé Serra

#### **Resumen:**

La comunicación pretende presentar los presupuestos pedagógicos de la optativa de 3º ESO que ha preparado la Asociación de Filosofía de les Illes Balears (AFIB) en la Comunidad de les Illes Balears. Esta optativa autonómica se ofertará en el próximo curso en el desarrollo de la LOMLOE. La apuesta del currículum elaborado por la AFIB pretende despertar el interés por la filosofía a unos alumnos que la cursaran una materia filosófica por primera en su vida. Debatir, argumentar, dialogar y cuestionar son los verbos constitutivos de la Filosofía y, por tanto, las acciones básicas de una Introducción a la Filosofía. Los y las primeras filósofas abrieron horizontes mentales iniciando los caminos de la ciencia, la ética, el derecho, la política, la educación. Por tanto, en una etapa madurativa donde la pasividad o la rebelión de la adolescencia comienza a manifestarse plenamente es importante que exista una formación filosófica, sin la cual no es posible el progreso humanizador y democrático de nuestra sociedad. El proyecto curricular busca que el aula se convierta en una comunidad de diálogo donde se valora el pensamiento riguroso, crítico y respetuoso en el marco pedagógico iniciado por Matthew Lipman (1985) con su programa “Phylosophy for children”, concretado en nuestro país con el

proyecto Filosofía 3/18. Este enfoque permite descubrir la filosofía a partir de su utilidad en la vida futura del alumnado, a partir de determinadas situaciones de aprendizaje, favoreciendo las comprensiones de los saberes básicos en la vida real.

La novedad del currículum que se presenta está sobre todo en los saberes básicos de la materia. Estos se refieren a máximas o imágenes de diferentes filósofas y filósofos como punto de partida para la reflexión filosófica. Las máximas o las imágenes que nos han llegado pueden convertirse en sugerencias para la reflexión, la argumentación y el debate que permita conocer la vida y el pensamiento de éstas o de otras filósofas o filósofos. Por eso, pensando especialmente en que hay alumnado que no tendrá más formación filosófica que ésta se busca el equilibrio y el diálogo entre diferentes planteamientos y corrientes para desvelar la actitud filosófica en el desarrollo de las competencias específicas de la asignatura. Los autores y las autoras que se presentan intentan reparar aquellas situaciones que, como la marginación y ocultación histórica de la mujer, o los prejuicios culturales de carácter etnocéntrico y antropocéntrico, afectan hasta la fecha al desarrollo de la disciplina.

### **Taller 1:**

#### **¿Enseñar implica mancharse?**

**Directora:** Ana Isabel García Vázquez

#### **Resumen:**

Existen diferentes herramientas y metodologías dentro de la Filosofía que nos pueden ayudar en nuestra tarea como docentes: desde el proyecto educativo de Filosofía para Niños hasta metodologías como las del Instituto de *Prácticas Filosóficas*, de CoPI (*Community of Philosophical Inquiry*) o del *Diálogo Socrático* de L. Nelson así como otras provenientes de propuestas filosóficas como el Estoicismo o incluso deducidas de las maneras de reflexionar filosóficamente de autores como puede ser la introspección en Agustín de Hipona o del diálogo en Sócrates.

En el caso todas ellas no es necesario aplicarlas de manera exclusiva sino más bien hacerlas presentarse en el momento adecuado para provocar lo que deseamos: trabajar alguna competencia filosófica como la conceptualización o la problematización, generar un diálogo filosófico en torno a una problemática que queramos abordar o profundizar en una teoría ética pero desde la experiencia del propio alumnado para lograr que se torne más significativo ese aprendizaje.

De esta manera conseguimos provocar que el alumnado desarrolle habilidades de pensamiento, competencias y actitudes filosóficas a la vez que “manipula” contenidos filosóficos, preparándolos de una manera más equilibrada: conociendo Filosofía además de procediendo filosóficamente.

De igual forma, los materiales usados para despertar la reflexión en el alumnado no deben ceñirse a un bolígrafo y un papel: explorar nuestros pensamientos requiere muchas veces de recursos que nos conecten desde otro lado con nosotros/as, al igual que es claro que no todo el mundo accedemos desde los mismos sitios y con la misma intensidad a lo que pensamos ni a movilizar nuestro pensar.

Este taller en su forma pretende ser una muestra de ambas cosas: la mezcla de diferentes recursos metodológicos provenientes de la filosofía, así como de materiales para lograr aprehender un concepto y cuestionar sus límites.

Por otro lado, la problemática que vertebrará la actividad será la de educar y sus implicaciones en quien educa porque ser docente nos empuja continuamente a la reflexión sobre los límites en los que debemos o queremos movernos.

Los participantes en este taller deben aportar 500 g de arcilla, algunas bolsas para cubrir las mesas y toallitas para limpiar posteriormente.

Día 21 de junio de 2022

De 18:00 a 19:30

**Mesa de comunicaciones 8:**

**Filosofía y diálogo**

**Modera:** Asier Arias Domínguez

**Ponencia 1**

**Título:** Una propuesta de enseñanza de la filosofía centrada en el pensamiento del alumno

**Ponente:** Javier Velasco Fargas (Colegio Marista Castilla de Palencia)

**Resumen:**

La comunicación versa sobre una experiencia didáctica desarrollada con alumnos de 1º de Bachillerato del Colegio Marista Castilla de Palencia donde imparto la asignatura de Filosofía. El planteamiento pedagógico gira en torno a tres claves:

- A. La centralidad y significatividad de las preguntas como hilos conductores de la actividad del aula y motores del pensamiento de los alumnos.
- B. Están conectadas con el mundo de vida de los alumnos y/o los debates del momento social, político y cultural actual. ser relevantes desde el punto de vista filosófico.
- C. El currículo de la asignatura no está organizado en torno a temas o contenidos sino en torno a preguntas que han de cumplir estos criterios:

Algunas preguntas en torno a las que se trabajan son: ¿Qué significa “científicamente probado”? ¿Cómo podemos protegernos de las “fake news”? ¿Qué es una vida feliz? ¿Cuál es el origen de todo? ¿Qué es la justicia? ¿Qué significa “ser humano”?

B. La diversidad de productos a través de los cuales lo alumnos ha de expresar su pensamiento sobre las preguntas planteadas.

1. Animar a alumno a dar su propia respuesta a la pregunta planteada, apropiándose de aquellos conceptos e ideas filosóficos que pueden sustentar su punto de vista y volverlo inteligible a sí mismos y a los demás.

2. Ofrecer cauces y formatos diversos para “fijar” el pensamiento y volver visible a través de productos que involucran la creatividad del alumno.

3. La puesta en común de los productos en el espacio virtual y físico del aula crea un entorno de pensamiento que favorece la indagación filosófica.

Estos productos son textos (ensayo o relato) o productos audiovisuales (vídeos, infografías, presentaciones) . La realización del producto final d cada una de las preguntas persigue esta finalidad:

En los productos generados por los alumnos se da cierta preponderancia al ensayo filosófico breve. Sin embargo, se anima a los alumnos a explorar otros formatos (relato, vídeo etc.) con el objetivo de fomentar su creatividad e implicación en el proceso de generación del producto.

En este enlace se puede ver alguno de los productos generados por los alumnos:  
<https://entelikiafilosofiamaristas.blogspot.com/>

C. La enseñanza de la filosofía como una indagación siempre abierta sobre preguntas que nos interrogan y en la que no caben soluciones definitivas o doctrinas establecidas sino un ejercicio permanente de búsqueda, contraste y reflexión.

1. La investigación de los alumnos sobre conceptos o ideas filosóficas clave.
2. El debate en el aula sobre estos conceptos, sus implicaciones y su conexión con la vida y el mundo.
3. La propuesta por parte del profesor de materias diversos (textos, vídeos, artículo de prensa, etc.) a partir de los cuales alimentar la indagación y la reflexión.

En este sentido el diseño de la actividad de aula impulsa:

El aula virtual de la asignatura ubicadas en *Google classroom* sirve de soporte para todas estas actividades al ser: repositorio de recursos, lugar para el procesamiento de la información y vehículo para la elaboración de los productos.

## Ponencia 2

**Título:** Análisis conceptual y diálogo como método de reflexión filosófica en el aula

**Ponente:** María Medina Vicent (Universitat Jaume I)

### Resumen:

En la presente comunicación se sintetiza una experiencia educativa desarrollada en la asignatura “Pensamiento contemporáneo e Interculturalidad” impartida en el segundo curso del Grado en Humanidades: Estudios Interculturales, y el Grado en Historia y Patrimonio durante el curso 2021/2022.

El objetivo principal de esta experiencia de innovación docente es mostrar al alumnado de dichos grados la aplicabilidad del pensamiento filosófico a los problemas sociales actuales, para que les resulte más fácil encontrar campos de aplicación de dicha

disciplina en su entorno más inmediato y de cara a la finalización de sus estudios. Y es que se ha detectado una carencia en el alumnado respecto a su capacidad para identificar la aplicabilidad de la filosofía y las humanidades a cuestiones de relevante actualidad, lo que a su vez les genera una sensación de desazón y falta de motivación a la hora de abordar sus estudios, y también de concebir su futuro laboral. En este sentido, consideramos que esta asignatura, situada en segundo curso de grado, se puede convertir en un momento clave para incentivar en el alumnado la curiosidad por los temas que se están trabajando en la actualidad en nuestras disciplinas. Al mismo tiempo, consideramos vital tratar de empujar al alumnado a que se interrogue a sí mismo sobre sus intereses, a plantearse qué campo de la filosofía les interesa más, cuáles son sus hobbies (cine, videojuegos, feminismo, etc.) y que puedan formular sus propias preguntas y respuestas a través de conceptos y herramientas procedentes de la filosofía. Apelar a sus intereses para motivarles es una de las intenciones de esta actividad de innovación docente.

Para conseguir este objetivo, la actividad principal que ha de desarrollar el alumnado se vertebra en dos dimensiones. En primer lugar, la realización en grupos de mapas conceptuales sobre libros de reciente publicación, lo que implica la lectura reflexiva de la obra y la identificación de sus conceptos e ideas principales. En este sentido, el listado de libros que se propone es elaborado por la profesora y trata de aglutinar el mayor espectro de temas actuales, no obstante, el alumnado tiene la posibilidad de proponer sus propios libros, centrados en sus intereses. En segundo lugar, una vez entregado el mapa conceptual, se procede a la realización de entrevistas de tutorización, que mantiene el grupo con la profesora en el espacio del aula, para el incremento del diálogo y la reflexión filosófica y humanística en el entorno de la clase.

Esta comunicación trata de presentar los principales resultados de esta experiencia de innovación docente para identificar las limitaciones y potenciales de su aplicación.

### **Ponencia 3**

**Título:** Hermenéutica y diálogo filosófico. Una experiencia educativa interdisciplinar

**Ponente:** Adaya Leithe, Ángel Federico

#### **Resumen:**

La siguiente comunicación, fruto de la reflexión sobre mi práctica docente en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) busca dar respuesta a una

cuestión que surge en el contexto de la pandemia: ¿Cómo seguir realizando procesos de enseñanza-aprendizaje significativos en el campo filosófico tanto para el alumnado como para el docente? Además, es importante situar la cuestión dentro de un contexto de educación híbrida, es decir, llevada a cabo, tanto en un ambiente virtual como presencial.

Para responder a esta pregunta se presentará, en primer lugar, la situación educativa donde se origina la propuesta filosófico-pedagógica y que tiene características muy específicas. La presente experiencia educativa surge en la Licenciatura en Artes Teatrales de la Facultad de Humanidades de la UAEMex y dentro de las asignaturas humanísticas y filosóficas que llevan en su formación, como, por ejemplo, Hermenéutica y, Cultura y Sociedad: Siglo de las Luces. La contextualización es fundamental porque gran parte de la formación del alumnado trabaja de forma esencial la dimensión corporal y emocional, y como se verá a continuación, estas dimensiones están integradas dentro de la propuesta que presento. En segundo lugar, se mostrarán los momentos en los que se desarrolla una sesión en el aula virtual o presencial y que tienen como fundamentos diversos marcos teórico-prácticos, como son el Tai-chi (trabajo físico), el psicodrama simbólico (trabajo emocional), y por supuesto, el diálogo filosófico en comunidades de indagación tal como lo proponen Ann Sharp y Matthew Lipman. Ahora bien, en este segundo aspecto, entran también los contenidos propiamente hermenéuticos, ya como he indicado, es una de las asignaturas que llevan en su plan de estudios. De esta forma los contenidos filosóficos son trabajados a través de una comunidad de investigación e indagación tal como lo proponen los filósofos norteamericanos citados anteriormente. En tercer lugar y por último, se propondrán una serie de reflexiones que, por una parte, mostrarán los alcances y límites de la propuesta aquí presentada, y, por otra parte, se ofrecerá una serie de principios que pueden orientar la práctica docente en tiempos de crisis.

### **Mesa de comunicaciones 9:**

#### **Enseñanza activa centrada en el estudiante**

**Moderador:** Vicente Caballero de la Torre

#### **Ponencia 1**

**Título:** Indagación Filosófica: una metodología de pedagogía activa para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía

**Ponente:** Enver Joel Torregrosa (Universidad Complutense de Madrid)

**Resumen:**

En esta ponencia expongo los resultados obtenidos en la aplicación de una metodología de pedagogía activa –centrada en el estudiante– para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía que he llamado “*Indagación Filosófica*”. Esta metodología fue creada hace 6 años en el marco de un proyecto de innovación docente y la he venido implementando desde entonces con el fin de transformar de modo significativo la experiencia de aprendizaje de la filosofía en estudiantes universitarios de carreras diferentes pero afines al grado en filosofía. Se trata del diseño de un ambiente de enseñanza-aprendizaje en el que los estudiantes asumen el protagonismo en la reflexión filosófica, aplicando e integrando reglas derivadas de algún método de razonamiento filosófico para pensar una pregunta o un problema como objetivo común. De este modo se puede lograr en el aula una experiencia filosófica compartida que favorece el aprendizaje significativo. Al mismo tiempo, el proceso de enseñanza se orienta a la práctica de la reflexión filosófica y del pensamiento crítico y no tanto al estudio de la historia de la filosofía o a la exégesis de textos. La práctica de la *indagación filosófica*, que se cultiva durante varias sesiones, busca aprovechar el *performance* en el aula para potenciar la formación en competencias en medio de un ambiente cooperativo. Los estudiantes asumen la tarea de pensar en equipo tomando distancia de la idea de la filosofía como labor solitaria, se implican animosamente en la conversación incrementando su participación en clase, y, en la medida en que se apropian de las reglas de juego filosóficas, conquistan rápidamente elevados niveles de comprensión de temas profundos. Con la práctica, los estudiantes también aprenden a considerar críticamente sus posturas previas, a escuchar y pensar con mayor detenimiento hipótesis formuladas por otros, al mismo tiempo que enriquecen su vocabulario y su capacidad para describir y explicar problemas con mayor precisión conceptual, descubriendo las ventajas de acudir a las enseñanzas de los grandes pensadores. Aplicando el principio de que no se enseña filosofía si no se enseña a filosofar, esta metodología incrementa el interés y la simpatía de los estudiantes por la labor filosófica y su historia, al mismo tiempo que les ofrece un ejemplo vivencial de formación en pensamiento crítico y lógico que está éticamente orientado mediante la práctica de reglas de escucha atenta, respeto por la voz y el pensamiento de otro, formulación y exposición responsable de pensamiento responsable, y búsqueda amistosa de metas hermenéuticas compartidas. La metodología la he implementado durante 6 años a estudiantes de grados diferentes a Filosofía en asignaturas de filosofía política y filosofía de la cultura. En la presentación no solo expondré el diseño

didáctico, 2 sino que también explicaré y analizaré los logros e inconvenientes con los que me he topado en su aplicación.

## Ponencia 2

**Título:** La enseñanza de la filosofía en la universidad: la «comunidad de investigación» como principio y como práctica

**Ponente:** Miguel Mandujano Estrada (Universidad de La Laguna)

### Resumen:

La enseñanza requiere de principios, nociones fundamentales que guíen la propia práctica, pero, también, que la inspiren, y que le otorguen sentido.

El objetivo de esta comunicación es analizar la noción de «comunidad de investigación» y el lugar que esta tiene, o puede llegar a tener, en la universidad. Este sitio, como se intentará mostrar, es doble. Por un lado, es un principio epistémico, inspirado en el concepto de «comunidad de investigadores» del filósofo estadounidense Charles Sanders Peirce y, al mismo tiempo, un principio moral, reflejado en la confianza del fundador del pragmatismo en la disposición «sin límites» de la comunidad a la hora de alcanzar la verdad. Por el otro lado, se trata de una práctica –en su sentido inmediato de «que actúa»– no solo epistemológica sino también democrática, de acuerdo con el enfoque que a la idea de Peirce dio su discípulo John Dewey.

Otro término que podríamos añadir a «principio» y «práctica», es «educativa». En el primer sentido –como fundamento epistémico-moral– este se correspondería con una suerte de reconocimiento pluralista de los saberes y sus fuentes, así como con una revalorización de los procesos colaborativos de construcción del conocimiento. El segundo sentido –el democrático– incorporaría la dimensión de la responsabilidad y el cuidado, ya sea del Otro/a y de la comunidad como de la sociedad en general.

Ambos sentidos están presentes en el significado que a la noción de comunidad de investigación dieron Matthew Lipman y Margaret Ann Sharp con la organización del programa Philosophy for Children . En este contexto, la comunicación se articulará en torno a una experiencia: la implementación de la noción de «comunidad de investigación», como principio y como práctica, en la universidad, inspirada inicialmente en la metodología del currículo de Lipman-Sharp pero que en la reconstrucción del concepto se ha extendido a través de las nociones precedentes y los diversos sentidos en los que estas se desplazan: epistémico, educativo, moral; práctico, colaborativo y democrático. El enfoque de la comunicación será, finalmente, cualitativo, aunque se

procurará un boceto metodológico que favorezca la sistematización de la experiencia. Al final, la práctica de la comunidad de investigación se revela como un modo de hacer filosófico, más allá de los límites de la disciplina, que favorece la autonomía y la agencia, tanto epistémico-moral como racional-democrática.

### **Ponencia 3**

**Título:** Didáctica específica de la filosofía moral en el contexto universitario. Apuntes para una crítica de la enseñanza/aprendizaje filosófico actual

**Ponente:** Alicia de Mingo Rodríguez (Universidad de Sevilla)

#### **Resumen:**

Con nuestra propuesta de comunicación apuntamos hacia la dificultad que puede tener la docencia en filosofía en nuestra época actual, en la medida en que el alumnado que emprende sus estudios universitarios ya es plenamente “nativo digital”, con lo que puede suponer de transformación en el modo de recepcionar imágenes y palabras/conceptos, el tiempo y grado de atención que se dedica a tales elementos, y la capacidad de trabajo que se despliega, asociada (consciente o inconscientemente) al factor de la motivación.

Nos interesa subrayar el trasfondo cultural contemporáneo, en que de hecho se produce una pugna entre “concepto e imagen” que parece ganar esta última, y que conduciría a reflexionar sobre la necesidad de contrarrestar determinados aspectos de lo que podría acabar siendo la (in)cultura de la mera imagen cambiante, que no favorece el pararse a pensar, que nos incita a asumir inmediatamente lo mostrado, que deja en suspenso la posible crítica, que nos convence de aquello que nos dice de pasada y nos lleva a difundirlo con la misma rapidez, para luego remplazarlo rápidamente por otro asunto. La idea de fondo del “usar y tirar” también puede pasarnos una factura en el modo en que entendemos la realidad y en cómo aprendemos y enseñamos filosofía, sumiéndonos en una gran confusión. A fin de cuentas, se nos pone ante los ojos el insoportable sinsentido que para un ser humano supone esa “imagen que vale más que mil palabras”, según un conocido lema, pero que resulta “ciega” y no se comprende sin esas palabras y ese pensamiento donante de sentido, de interpretación, de crítica...

Abordando para ello el enfoque de la didáctica específica de la filosofía (en el contexto de la enseñanza universitaria en el aula), y centrándonos en nuestra área de conocimiento, el área de filosofía moral, con evidente carácter práctico, la comunicación

se orienta a una revisión de la metodología tradicional de las sesiones presenciales, que pasó de la clase magistral de viva voz a la clase magistral mediada por los más modernos medios telemáticos, pero que no ha conseguido romper con el modelo unidireccional en muchos casos. será preciso articular una serie de medios concretos que conduzcan a aunar el uso de las herramientas conceptuales propias de la filosofía, cuya competencia en su uso el discente debe adquirir, con los actuales medios y *su logos*, familiares al alumnado, propiciando un ejercicio mental que el docente debe proponer para fomentar la participación, también espontánea, del alumnado y así conseguir también los objetivos de atención, motivación e implicación, tan deseables en el proceso educativo.

## **Mesa de comunicaciones 10**

### **Nuevas perspectivas**

**Moderador:** Pilar Cizaurre

### **Ponencia 1**

**Título:** Hermeneutics as critical thinking: Learning philosophy as learning how to philosophize

**Ponente:** Rui Silva (University of the Azores, Portugal)

#### **Resumen:**

Kant famously distinguished between learning philosophy (its history) and learning how to philosophize. In accordance with the ideals of the Enlightenment, he saw the practice of philosophy as an exercise of one's intellectual autonomy, of the ability to think for oneself, as opposed to passive, uncritical assimilation of doctrines or belief systems. There is much to praise in the Kantian distinction between learning philosophy and learning how to philosophize, but one should avoid the temptation to transform this distinction into a dichotomy according to which these types of learning are fundamentally different activities.

Important developments in contemporary hermeneutics clearly show that the interpretation of philosophical texts is not only compatible with critical thinking, but can also stimulate original, creative thinking. Heidegger's account, in *Being and Time*, of interpretation as an elaboration of possibilities is a case in point. His own interpretations of past philosophers, far from being accurate exegetical exercises, are intended as

experiences of thought. In a similar vein, Gadamer's "hermeneutics of integration" (opposed to a "hermeneutics of reconstruction") conceives of understanding as a "fusion of horizons"; as a critical and self-critical process whereby the understanding of meaning is inseparable from a discussion of the truth of the subject matter (*die Sache*).

Contemporary hermeneutics allows us to view interpretation as an exercise in critical-creative thinking but hermeneutic theories by themselves are not sufficient to promote a genuinely reflective, critical and creative approach to philosophical texts. They should be complemented, in the spirit of the critical thinking movement, by the cultivation of argumentative *abilities* or reasoning skills and certain thinking *dispositions*. It is widely accepted that formal and informal logic, as well the practice of subject-specific argumentation across the different academic areas, contribute to the development of these abilities or skills, but the relevance of thinking dispositions to critical thinking, although traditionally acknowledged, only recently has received the attention that it deserves.

In the study of the dispositional dimension of thinking, virtue epistemology, in his responsibilist branch (dedicated to the study of intellectual virtues understood as traits of the intellectual character), has become a significant research program. Intellectual virtues are motivationally deep dispositions that promote knowledge by supporting our inquiries and learning processes. Intellectual autonomy, inquisitiveness, reflexivity, open-mindedness and even skepticism, to the extent that it covers intellectual humility and a disposition to intellectual criticism, are examples of intellectual virtues. Interestingly, virtue epistemology also offers a model for the acquisition of intellectual virtues deeply influenced by the Aristotelian ethics, which requires exposure to models or examples and continued, reflexive practice.

One can establish an important link between hermeneutics and virtue epistemology. Intellectual virtues are also virtues of the interpreter, and by cultivating intellectual virtues one overcomes what can be called (in homage to Kant) the *Philosophie/philosophieren* dichotomy, because interpretation becomes a critical, reflexive and creative activity. Intellectual virtues provide thus a strong reason to prefer, following Gadamer, a "hermeneutics of integration" over a "hermeneutic of reconstruction".

## Ponencia 2

**Título:** Innovación educativa para una alfabetización ecológica

**Ponente:** Manuel Fernández Barranco (Universitat de València)

**Resumen:**

Uno de los grandes mitos sobre el aprendizaje escolar es la separación del conocimiento en asignaturas independientes para su mejor comprensión. Pero los auténticos problemas del mundo no se presentan separados en compartimentos estancos, sino que están profundamente conectados. Un ejemplo de este tipo es el calentamiento global que tiene relación con las ciencias de la naturaleza, la salud, el crecimiento de la población, la industria, la cultura, la economía, la política...

Como se ha demostrado una vez más con la reciente pandemia del coronavirus, los estados nacionales se muestran incapaces de dar respuesta a los problemas globales que nos afectan. Tampoco la educación es capaz de dar una respuesta efectiva a los desafíos que nos plantea esta nueva realidad global. Nos enfrentamos a peligros y riesgos desconocidos hasta ahora. El hecho de que los sistemas educativos en todo el mundo se hayan vuelto ineficaces para este momento histórico, abre una ventana de oportunidad para una reorientación radical de la educación. Un currículum que, como propone la filósofa ecofeminista Charlene Spretnak (1992), estuviera construido en torno de los procesos fundamentales del universo, “fundaría la creatividad sobre la reverencia y el respeto por la realidad más vasta, la red de la vida” (Spretnak, 1992: 162). Ahora bien, vemos como todas las reformas en la educación se dirigen a satisfacer las demandas del mercado mundial, unificando los objetivos: modelar la mente de los niños/as para “ganar la carrera” contra unos competidores imaginarios (estados o individuos) parece ser hoy la única meta.

Muchas personas creemos, sin embargo, que una innovación en la educación que incluyera la alfabetización ecológica como base de un conocimiento común, necesariamente se transmitiría a otros órdenes. Una sociedad justa no puede existir sin una ciudadanía activa, una ciudadanía con capacidad crítica. En mi comunicación expondré que el ecofeminismo nos ofrece las herramientas epistemológicas necesarias para realizar este cambio. Por otro lado, el problema de la educación ambiental, tal como se la concibe hoy, consiste en que se ocupa de las relaciones entre los seres humanos y su entorno desde un punto de vista todavía androantropocéntrico. El viejo paradigma patriarcal que ha determinado el pensamiento occidental durante siglos está obsoleto. La ecoalfabetización o alfabetización ecológica debe ser la base sobre la que se asiente el cambio fundamental que deben afrontar nuestras sociedades nacionales, para lograr una

auténtica civilización planetaria basada en los principios básicos de democracia y de respeto por el medio ambiente. Necesitamos urgentes reformas institucionales y modificaciones en los valores y el comportamiento a partir de la profunda comprensión de nuestra situación crítica. La educación es la base para la formación de una ciudadanía planetaria. Hoy en día, la justicia social implica ecojusticia. Justicia y cuidados son dos principios, centrales en el ecofeminismo, que deben ser vistos como dos complementos inseparables.

### **Ponencia 3**

**Título:** El sujeto y la ciudad: herramientas para pensar el espacio

**Ponente:** Álvaro Ledesma de la Fuente

#### **Resumen:**

Esta intervención tiene su origen en una actividad docente llevada a cabo en el Departamento de Ciencias Humanas de la Universidad de La Rioja con el alumnado de segundo curso del Grado de Geografía e Historia. Consiste en una colaboración entre los profesores de las asignaturas Filosofía I (Álvaro Ledesma) y Geografía Humana (Jorge Lorenzo): siguiendo el análisis de Kevin Lynch en *La imagen de la ciudad* analizamos cómo el alumnado percibe la ciudad de Logroño. En su estudio, Lynch sugiere que la elaboración de mapas mentales por parte de los ciudadanos arroja muchas pistas de cómo es la comprensión que estos tienen de su ciudad. A partir de la elaboración y el comentario de los mapas vamos a señalar cómo es la relación con el espacio urbano; esto nos permite, por ejemplo, reflexionar sobre cuál es la percepción del espacio en la ciudad o cómo son los vínculos que se establecen entre los habitantes y la urbe.

El componente didáctico de la actividad se observa en la posibilidad de enseñar filosofía utilizando herramientas potentes como estos mapas mentales, que vinculan algunas cuestiones filosóficas con la experiencia cotidiana dentro del entorno de la ciudad. Además, el método de Lynch proporciona un recurso didáctico interesante para los futuros profesores de asignaturas del ámbito humanístico.

El carácter interdisciplinar de esta actividad transmite, mediante unas coordenadas que no son las habituales, distintos contenidos filosóficos al alumnado: desde qué implica ser habitante de la *pólis* en la antigua Grecia según Aristóteles hasta el análisis acerca de la fenomenología del espacio de Gaston Bachelard, así como las reflexiones de la filosofía

contemporánea al calor de la arquitectura gracias a los ensayos teórico-literarios de algunos de los autores más renombrados de la disciplina.

## **Taller 2:** **Taller de Filosofía para niños**

**Directora:** Ana Isabel García Vázquez

El proyecto de Filosofía para Niños (FpN) tiene una trayectoria de más de 50 años y su aplicación en la actualidad se lleva a cabo en diversas instituciones educativas en más de 27 países, habiendo producido numerosas investigaciones y experiencias que demuestran un impacto en las relaciones sociales y las habilidades cognitivas y emocionales en general.

El origen de Filosofía para Niños se sitúa en la década de los 70 en la Universidad de Columbia, en Nueva York, donde Matthew Lipman profesor de Filosofía se percató y a la par se preocupa al ver que sus estudiantes accedían a los estudios superiores sin lograr ser personas críticas. La conclusión a la que llega resulta novedosa: se debe enseñar a pensar a las personas en todos los tramos educativos utilizando la filosofía, es decir, trabajando y potenciando las habilidades de pensamiento (emocionales y cognitivas), las competencias y actitudes filosóficas, aprendiendo así a razonar bien, de forma crítica, creativa y ética.

La herramienta fundamental de la práctica de este proyecto es el *diálogo filosófico*, el cual se lleva a cabo en *comunidad de indagación*. FpN nos permite con su metodología desarrollar un pensamiento de orden superior y multidimensional (crítico, creativo y ético) además de habilidades dialógicas. Todo ello se corresponde con lo que es la actividad filosófica propia de la tradición occidental. De esta manera convierte dicha actividad en metodología en el aula con la pretensión no sólo de desarrollar una tendencia muy humana de cuestionamiento y reflexión sobre la realidad, sino que también de contribuir a la construcción de una ciudadanía más democrática.

Este taller pretende acercar dicha propuesta a través de la experiencia, aunque no de la manera más tradicional en la que suele ser conocida (trabajando a partir de los materiales creados por Lipman y Sharp) para mostrar la versatilidad que el proyecto puede tener en diferentes contextos y con diversos recursos.

Por otro lado, la problemática que vertebrará esta actividad será la de la interpretación, concepto crucial dentro de la disciplina de la Filosofía y que merece ser cuestionado y reflexionado para mejorar nuestro acercamiento a las diferentes teorías filosóficas, sea en el nivel educativo que sea o en cualquier edad en la que se esté trabajando.

Día 22 de junio de 2022

De 10:00 a 11:30

**Mesa de comunicaciones 11:**

**Enseñanza por competencias**

**Moderador:** Vicente Caballero de la Torre

### **Ponencia 1**

**Título:** Enseñanza por competencias de la filosofía: un paseo filosófico

**Ponente:** María José Gómez Mata (IES Delicias y Universidad de Valladolid)

#### **Resumen:**

En esta comunicación expongo una actividad para iniciar la materia de Filosofía con los alumnos cursan por primera vez en el curso 1º de Bachillerato. Se trata de realizar un paseo filosófico por la ciudad de Valladolid. La actividad de pasear puede considerarse algo cotidiano y sin mayor relevancia, sin embargo, propongo pasear reconociendo las huellas que la Filosofía ha dejado en la ciudad. Los edificios, las instituciones, un museo o un parque son espacios tras los cuales podemos vislumbrar una “Idea” filosófica. En el recorrido nos asomaremos a las ideas de “yo”, conocimiento, justicia, poder, igualdad y belleza.

La realización de este paseo permite conectar el sentido de una filosofía mundana (aquella con la que llegan nuestros alumnos) con la filosofía académica (aquella que vamos a desarrollar en nuestras aulas) de manera que los alumnos que se acercan por primera vez a la Filosofía contemplen esta como algo cercano, como algo que forma parte de su entorno más inmediato.

Por otra parte, el paseo filosófico permite generar un conjunto de actividades que se despliegan a lo largo de todo el curso en relación con el currículo de la materia conectando entre sí diferentes competencias clave y competencias específicas de la materia. Además, el paseo filosófico tiene un carácter transdisciplinar, conecta con materias como la economía, la historia, el arte y la biología ofreciendo al alumno una visión integrada del saber.

En el marco teórico de la actividad se incluye el aprendizaje permanente y la educación a lo largo de la vida, así como la enseñanza/aprendizaje por competencias, se refiere también a las alfabetizaciones múltiples desde la enseñanza/aprendizaje de

descifrar el mundo actual. En este sentido, se considera que la Filosofía permite “leer el gran libro del mundo”.

Si bien la propuesta se realiza desde una ciudad concreta, esto no es limitación para poder establecer otros paseos por otras ciudades o por otros lugares.

## **Ponencia 2**

**Título:** La enseñanza de la filosofía en Educación Secundaria bajo el nuevo enfoque competencial

**Ponentes:** Víctor Bermúdez y Juan Antonio Negrete

### **Resumen:**

En cuanto coautores de los nuevos currículos LOMLOE de las materias del ámbito de la Filosofía en la ESO y el Bachillerato, pretendemos exponer sintéticamente y someter a discusión con los compañeros y compañeras asistentes los elementos más novedosos u originales que, con el fin de dar a tales materias un carácter eminentemente competencial, así como de ponerlas en relación interdisciplinar con otras áreas de la cultura y disciplinas académicas, hemos introducido en sus respectivos currículos. Merecen, a nuestro juicio, especial consideración, por su mayor novedad, los cambios propuestos en el currículo de *Historia de la filosofía* de segundo de Bachillerato, los dos más importantes de los cuales son, por un lado, la organización no solo histórica sino también temática de las unidades que articulan el índice de saberes básicos, y, por el otro, la propuesta de trabajar con documentos y materiales procedentes de géneros no considerados primariamente filosóficos, tales como textos literarios, historiográficos, etc. En este sentido creemos que es necesaria la discusión acerca de cómo debe sustanciarse dicha propuesta en lo que se refiere a la elección y el trabajo con dichos textos y materiales que, de acuerdo con el propio currículo, deberían ser de una naturaleza más asequible y apropiada al desarrollo competencial de la materia de lo que venía siendo habitual en los currículos anteriores. Propondremos la posibilidad de generar un corpus delimitado de materiales y textos de diferentes géneros que, enmarcados en situaciones y actividades que fomenten un aprendizaje activo y significativo, promuevan y contextualicen el análisis de las ideas y dialécticas filosóficas de cada época. Por lo que se refiere a las otras materias, creemos digno también de reseñar y debatir la articulación y el carácter competencial que se ha dado a las materias de *Filosofía* de primero de Bachillerato y de Educación en valores cívicos y éticos en ESO, materia esta última en cuyo currículo se ha buscado una armonía

entre los elementos más propios de una educación cívica en los valores fundamentales de nuestra sociedad y aquellos otros en que se lleva a cabo la reflexión ética, esto es, filosófica, en torno a la naturaleza y fundamento del lenguaje moral.

### Ponencia 3

**Título:** El (no)lugar de la estética en el currículum de filosofía

**Ponente:** Gabriel Aragón Aranda (IES Las Salinas, Fuengirola, Universidad de Málaga) y Laura Triviño Cabrera (Universidad de Málaga)

#### Resumen:

El panorama filosófico actual alumbra un nuevo horizonte teórico en el que, pudiendo hacer balance de lo transcurrido durante la posmodernidad, permita esbozar su superación. Este horizonte aúna a un grupo de filósofos más o menos heterogéneos y que han sido englobados bajo distintos rótulos: realismo especulativo, nuevo realismo, realismo poscontinental, metamodernidad, etc., entre otros.

Con el propósito de extraer algunas intuiciones pedagógicas de dichos autores, podemos entrever ya en algunos de ellos (Maurizio Ferraris, Graham Harman, así como el estudioso español de esta corriente, Ernesto Castro) la convergencia en la idea de señalar la estética como la filosofía primera tras el giro lingüístico (y la primacía de la filosofía del lenguaje) llevado a cabo gran parte de la posmodernidad. Podemos ver cómo Ferraris habla de una “estética racional” y, explícitamente, de la estética como filosofía prima (Ferraris, 2011) o cómo Harman establece que la estética es la raíz de toda filosofía (Harman, 2018).

Estas ideas nos llevan a cuestionarnos qué lugar *de iure* y *de facto* ocupa la estética en el currículum español de secundaria y bachillerato, así como su enfoque teórico y su tratamiento didáctico. Atenderemos, finalmente, a cómo la presencia de la estética debe ser fortalecida, no solo por las demandas teóricas de las nuevas corrientes filosóficas, sino como propuesta novedosa para paliar el menoscabo de la Filosofía en el currículum, máxime en un momento en el que necesitamos, más que nunca, una formación sólida en lo que respecta a teoría del conocimiento sensible (enfoque originario del que dotó Baumgarten a la disciplina de la estética) a raíz de la extensión total del ámbito virtual entre nuestro alumnado.

## **Mesa temática 12:**

### **Filosofía para niños**

**Moderador:** Guillermo López Morlanes

#### **Ponencia 1**

**Título:** El mundo de los pequeños filósofos

**Ponente:** Myriam García Rodríguez

#### **Ponencia 2**

**Título:** Cerebritos encendidos. Un proyecto de innovación por la educación, la excelencia y la equidad

**Ponente:** Sara Xoana Maneiro

#### **Ponencia 3**

**Título:** ¿Qué hacemos con los Valores Cívicos y Éticos? Qué enseñar y cómo

**Ponente:** Marisela Gutiérrez Villanueva

#### **Resumen de las tres ponencias:**

Esta Mesa Temática es una invitación a conocer una forma de entender la filosofía que suele quedar oculta en los currículos oficiales, a pesar de que puede adquirir un papel importante en la educación, pues fomenta competencias necesarias para aprender a razonar, interpretar y explicar el mundo. Una filosofía entendida como práctica.

Existe un acuerdo generalizado en que los cambios sociales, políticos y económicos que se esperan en las próximas décadas exigirán sujetos reflexivos, críticos y responsables, conscientes de los problemas de la sociedad de su tiempo y capaces de participar en la toma de decisiones bajo criterios éticos. En definitiva, buenos ciudadanos y, para ello, nada mejor que la filosofía. Si además atendemos a los últimos estudios en el campo de la neurociencia que demuestran que es en la primera infancia cuando se forja la personalidad y se asientan las bases fundamentales del desarrollo cognitivo, lingüístico y socioafectivo, entonces parece evidente que hay que llevar la filosofía al aula desde los primeros años de escolarización. Ello implica un cambio radical en la manera de entender la filosofía, el trabajo en el aula y la disposición y preparación del profesorado.

El proyecto educativo de Filosofía para Niños (FpN) se revela como el más adecuado para esta tarea. Uno de sus aspectos más novedosos reside en el uso de una metodología

dialógica que favorece la participación de los estudiantes en la construcción colectiva del conocimiento. Su propuesta de transformar el aula en una comunidad de investigación, y sus aportaciones con respecto al origen social del pensamiento, permiten desarrollar un proyecto educativo basado en la mejora de las habilidades de pensamiento: el diálogo filosófico y el perfeccionamiento de las estrategias de razonamiento, argumentación y fundamentación de ideas, creencias y valores irán mejorando nuestra manera de pensar. Se trata de aplicar el diálogo socrático, pero enriquecido por la psicología cognitiva y social de Mead, Bruner y Vygostky, y la propuesta del pragmatismo norteamericano de Peirce y Dewey; así como de los planteamientos del aprendizaje significativo, especialmente los trabajos de Freire.

Puede que llevar la filosofía a las aulas de primaria e incluso de infantil parezca un proyecto ambicioso, casi imposible, que genera muchas preguntas: ¿Por qué los niños deberían aprender a filosofar? ¿Son buenos haciendo filosofía? ¿Qué ejercicios o dinámicas podríamos llevar a cabo? Las presentaciones de esta Mesa defienden la utilidad de formar a los niños y adolescentes en el ejercicio de filosofar, y mostrar su buena disposición para hacerlo. Servirá de muestra algunas de las experiencias que llevamos a cabo como docentes de educación infantil, primaria y secundaria.

Tras fundamentar teóricamente la necesidad de iniciarnos desde la infancia en el ejercicio de filosofar, presentaremos el programa de FpN como una propuesta de innovación docente que, a través del desarrollo de habilidades cognitivas, emotivas y sociales, busca estimular el pensamiento autónomo, crítico, creativo y cuidadoso. También mostraremos de forma práctica nuestra experiencia, y la de otros proyectos relacionados, como la “filosofía con niños” de Kohan, el Proyecto Noria de Sátiro o “la experiencialidad” de Barrientos.

### **Mesa temática 13:**

#### **Filosofía y prisiones (I)**

#### **El centro BOECIO de Filosofía con Personas en Riesgo de Exclusión Social: de la prisión al trabajo con otras diversidades**

**Moderador:** José Barrientos Rastrojo

#### **Ponencia 1**

**Título:** Tres bases para el trabajo con personas en riesgo de exclusión social: pensar, gobernar y comunicar

**Ponente:** José Barrientos Rastrojo (Director del Centro de filosofía para personas en riesgo de exclusión social Boecio y profesor titular de la universidad de Sevilla)

**Resumen:**

BOECIO comenzó como un proyecto (financiado con fondos europeos y universitarios) que pretendía desarrollar y evaluar empíricamente la aplicación de un conjunto de talleres filosóficos que se extendían durante un semestre en prisiones iberoamericanas. Los talleres pretendían dos objetivos entrenar en pensamiento crítico y mejora la autarquía del sujeto mediante el gobierno de sus propias pasiones (en el sentido estoico). Casi una década después de iniciarse, ha fundado un centro (<http://institucional.us.es/boecio>) que está extendiendo su campo a tres ámbitos: docencia (con la creación de formaciones en universidades americanas y europeas, la redacción de manuales o la realización de jornadas internacionales), investigadoras (con el apoyo de tesis doctorales, de Master y de Grado y la elaboración de resultados de investigación en libros y artículos) y aplicadas (con la implementación de talleres en prisiones y en otros sectores de exclusión social). Esta ponencia ofrece el marco teórico y administrativo del proyecto y da los primeros pasos para su concreción en las ponencias de esta mesa de ponencias.

## Ponencia 2

**Título:** El proyecto BOECIO en la prisión de La Picota de Bogotá

**Ponente:** Laura Giraldo (Universidad Uniminuto, Colombia, coordinadora del proyecto BOECIO en Colombia)

**Resumen:**

Esta ponencia explica el desarrollo del proyecto BOECIO en la prisión de La Picota de Bogotá. Después de recibir una formación de un cuatrimestre con el Profesor Barrientos entre mayo y septiembre de 2020 y una vez las restricciones del COVID19 han permitido la apertura de la prisión en que trabajamos, el equipo de Colombia de BOECIO empezó en enero de 2022 a realizar talleres en la institución referida.

Esta ponencia explica los mecanismos de implementación, las dificultades, los beneficios que el procedimiento ha proporcionado y los desafíos para el futuro.

## Ponencia 3

**Título:** El proyecto BOECIO con mujeres rurales y alumnos de Formación Profesional básica

**Ponente:** Carmen Pérez Cabrera (IES Castillo de Luna de Albuquerque, Badajoz y experta en pedagogía activa y vivencial y directora de la sección Filosofía para gladiadoras del proyecto BOECIO)

**Resumen:**

Teniendo como base la filosofía experiencial, la filosofía estoica y lo que me ofrece el proyecto BOECIO, he construido una adaptación para dos colectivos a los que actualmente está favoreciendo esta herramienta.

Por un lado, mujeres rurales, apartadas del mundo académico y de la formación permanente. Aquellas que ajenas a lo que puede ofrecerles la Filosofía Aplicada, se han acercado hasta el espacio de reflexión que he creado para ellas: *Filosofía para gladiadoras*. En este taller, trabajamos el gobierno de las pasiones, el conocimiento de las emociones y una práctica permanente para cambiar.

Por otro lado, alumnos de FP básica, apartados de la educación más formal, incluidos en programas profesionales que les permitan adquirir un título y no irse con las manos vacías. Chicos y chicas en situación de vulnerabilidad, con baja autoestima y frágiles, para los que el taller *Filosofar con alumnos de Formación Profesional básica*, está resultando una experiencia inusual en su formación y de una utilidad que posiblemente los creadores de la actual ley educativa no llegan a imaginar.

#### **Ponencia 4**

**Título:** La Filosofía Aplicada en los Centros Penitenciarios. El germen de la intervención filosófica con población reclusa

**Ponente:** Eduardo Vergara Aguilar (Licenciado en Filosofía, especialista en criminología y en Filosofía en Centros Penitenciarios)

**Resumen:**

Durante unos diez años, la Filosofía Aplicada tuvo un lugar destacado en varios centros penitenciarios del panorama nacional español. Su objetivo era introducir una disciplina tan necesaria dentro de los grupos "Outsider", rompiendo con los estigmas del No-Lugar y del "No-Ser". Este trabajo que comenzó en el Centro Penitenciario de Sevilla 2, dio lugar a nuevos talleres en el Centro Penitenciario de Mujeres (Sevilla), Centro Penitenciario de Huelva 1, Centro Penitenciario de Alahurín de la Torre (Málaga), Centro Penitenciario de BotaFuego (Algeciras), Centro Penitenciario de Badajoz, CIS Victoria Kent (Madrid). Al mismo tiempo, también formó parte del PPS (Programa de Prevención

del Suicidio), viendo el Equipo de Tratamiento del Centro Penitenciario como la Filosofía Aplicada podía aportar mejoras en este programa.

Trabajando con los autores más relevantes del panorama filosófico y adaptándolos según los diferentes módulos de trabajo dentro de cada Centro Penitenciario, el Taller de Filosofía Aplicada fue un soplo de aire fresco tanto para la población reclusa como para los equipos terapéuticos y de intervención social de los diferentes Centros.

Autores como Sócrates, Platón, Aristóteles, Seneca, Descartes, Nietzsche, Foucault, Sartre... dieron lugar a grupos de discusión en los que se cultivó el pensamiento crítico, la autocrítica, la "buena escucha", la capacidad de debate, la aceptación de la crítica y la forma de refutar sin utilizar la violencia verbal o física.

Los resultados que se obtuvieron a lo largo de estos diez años se reflejaron en los comportamientos que se reorientaron hacia un mayor civismo, un aumento del número de alumnos en la escuela básica para aprender a leer y escribir o mejorar estas habilidades, una disminución de los conflictos físicos, un aumento del número de internos en los talleres.

**Mesa de comunicaciones 14:**  
**Literatura, videoclips y Filosofía**  
**Moderador:** Isabel Gamero

**Ponencia 1**

**Título:** La Literatura como Filosofía moral: Abordar la enseñanza filosófica desde la interdisciplinariedad

**Ponente:** Rafael Pérez Baquero

**Resumen:**

A lo largo de obras como *Justicia poética* (1997) o *La fragilidad del bien* (2015) la filósofa Martha Nussbaum ha defendido la potencialidad de los textos literarios a la hora de construir argumentos filosóficos desde los cuales avanzar en los procesos de razonamiento moral. Ello no implicaría únicamente que los fragmentos literarios puedan contribuir en la transmisión y representación de debates filosóficos. La peculiaridad de su aportación radica en su apología respecto al hecho de que estos textos serían catalogados, en sí mismos, como pertenecientes al ámbito de la Filosofía. A través de una polémica argumentación Nussbaum defiende que la literatura puede satisfacer los

criterios de validez y rigor conceptual que la acrediten como un trabajo de argumentación filosófica. La empatía ante los diferentes caracteres, la adopción de diversos puntos de vista, el seguimiento – followability (Gallie 1964) – orientado por el que el lector se guía a través de una historia, etc., podrían llegar a cumplir una función similar a la que satisface el riguroso análisis conceptual que ha caracterizado al saber filosófico. Más allá de las reticencias y críticas que la propuesta de Nussbaum ha suscitado (Putnam 1983, Wollheim 1983), a lo largo de esta comunicación pretendemos hacernos eco de sus aportaciones en el ámbito de la docencia de la Filosofía. Los argumentos de Nussbaum en torno a la Literatura como Filosofía moral nos servirán de ejes para profundizar en nuevos formatos a través de los cuales la literatura pueda jugar un rol fundamental en nuestra docencia. En este sentido, la discusión en torno a los límites, condiciones y posibilidades del proceso de empatía con los personajes de trabajos literarios nos permitiría discutir los problemas epistemológicos, éticos y prácticos subyacentes a la utilización de este recurso en el área de Filosofía. Ello servirá, a su vez, de base para elaborar una reflexión sobre el papel de la interdisciplinariedad sobre la docencia filosófica.

## **Ponencia 2**

**Título:** “Si esto es un hombre”: necesidad y fecundidad de la filosofía”

**Ponente:** Lorena Rivera

### **Resumen:**

La comunicación consiste en la justificación y presentación de una unidad didáctica diseñada como culminación de la materia troncal de Filosofía en 1º Bachillerato, así como de los resultados obtenidos tras su implementación en el aula durante tres cursos consecutivos (entre 2019 y el presente) con el alumnado de 6 grupos diferentes de 1º Bachillerato en dos institutos públicos de ESO y Bachillerato de la provincia de Valencia.

En el rótulo de la unidad didáctica, «Si esto es un hombre. Necesidad y fecundidad de la filosofía», es fácilmente reconocible el título de la primera entrega de la trilogía de Primo Levi sobre Auschwitz. El subtítulo alude a la vigencia de la filosofía hoy. Se ha elegido el término «fecundidad» en detrimento del manido «utilidad», de resonancias neoliberales, por su eco socrático. La filosofía está preñada y preña y a ello quizá se deba que, como apuntaba Gilson, acabe siempre por enterrar a sus enterradores, una nutrida panda de agoreros que no advierten que el cadáver que vislumbran está henchido de vida.

En la unidad didáctica confluyen varias de las líneas maestras del curso de Filosofía de 1º de Bachillerato, diseñado de acuerdo con la legislación vigente en la Comunidad Valenciana (el Decreto 87/2015, de 5 de junio del Consell y el RD 1105/2014, de 26 de diciembre). En concreto, se abordan contenidos pertenecientes a los siguientes bloques del currículo: 2. «El saber filosófico», 5. «El ser humano desde la filosofía» y 6. «La racionalidad práctica». En cuanto a la metodología, se integran todas las competencias clave y hay una destacada imbricación entre filosofía y literatura, en particular en lo relativo a la narrativa memorialista. Al margen del lugar central que ocupa la obra de Primo Levi –objeto de lectura para el alumnado en paralelo al desarrollo de la unidad– se recurre a la novela gráfica Maus de Vladek Spiegelman y a ese modelo para la narración de la experiencia concentracionaria en que se erige, sin proponérselo, Dostoievski con sus sobrecogedoras Memorias de la casa muerta. Para contar lo vivido en Buchenwald «haría falta un Dostoievski» manifestaba Jorge Semprún y hemos tenido presente estas palabras en una actividad que se ha demostrado muy fecunda en su puesta en práctica, por continuar con la metáfora sugerida en el título de la unidad.

La presencia de Dostoievski entre nuestros materiales nos parece de lo más oportuna a la par que reveladora en el contexto actual, pues la brutalidad de una invasión bélica en el continente europeo no puede ser la coartada para poner bajo sospecha el ingente acervo cultural de todo aquello que, en el presente o en el pasado, admite la confusa etiqueta de lo «ruso». La sensibilidad de Semprún, nutrida por una biografía que corre en paralelo a la trágica historia de la Europa del siglo XX, debería ser una vacuna contra este nuevo mal de la «cancelación» que se extiende a la velocidad del retuiteo y que no puede sino añadir más desgarró a la herida ya sangrante de la guerra. De posverdad, crisis democrática, fake news, e irreflexión a modo de selfi en el escenario de Auschwitz trata también esta unidad. Sin duda, Si esto es un hombre nos pone ante el abismo de nuestra animalidad, pero el pulgar oponible que tan determinante resultó en el curso de nuestra evolución amenaza, a golpe de *click* y *like*, con convertirnos en meros bots.

### Ponencia 3

**Título:** El reto de enseñar filosofía en tiempos de *influencers*: Experiencias didácticas filosóficas a partir del uso de videoclips

**Ponente:** Laura Triviño Cabrera (Universidad de Málaga)

## Resumen:

¿Qué contenidos se enseñan en Filosofía? Independientemente, de la pregunta filosófica sobre si no se enseña Filosofía sino a filosofar, tal y como Kant exponía; la Filosofía como disciplina escolar está ligada a la imagen de asignatura aburrida, inútil demasiado teórica y estancada en el pasado. Por tanto, el qué enseñar en Filosofía está directamente relacionado con el para qué enseñar Filosofía. En los últimos años, llevo trabajando en la importancia de introducir una “fusión de horizontes” (Gadamer, 1975) que permita conectar sistemas filosóficos del pasado con los problemas sociales que rodea al alumnado en su propio presente. ¿Puede *El segundo sexo* (1949) de Simone de Beauvoir ayudar al alumnado de primero de bachillerato de la asignatura Filosofía a analizar un videoclip de Dua Lipa desde una perspectiva feminista? ¿Puede el videoclip Dua Lipa, Beyoncé, Rosalía o C. Tangana motivar al alumnado de la asignatura Filosofía de primero de bachillerato para su acercamiento al pensamiento feminista de Simone de Beauvoir?

En 2018, este interrogante originó un exitoso proyecto denominado @Filosoclips (Triviño, Bernárdez y Velázquez, 2021) y es aquí cuando empezamos a plantear la importancia de indagar en una Didáctica de la Filosofía que incorpore los intereses del alumnado provenientes de la cultura mainstream y de las redes sociales. De este modo, la Filosofía como disciplina escolar ya no sería aburrida, inútil, demasiado teórica y estancada en el pasado; sino entretenida, útil, teórica-práctica y con una perspectiva pasada-presente-futura. La Filosofía es la materia pertinente para ofrecer herramientas críticas a estudiantes que se enfrentan día a día a mensajes audiovisuales en redes sociales provenientes de la hegemonía neocapitalista y de influencers mediáticos. Es así como siguieron otros proyectos educativos desde la perspectiva feminista como “Ok students, let’s get in formation!” en el máster de profesorado en educación secundaria de la Universidad de Málaga; “De Malamente a Buenamente” en el Grado en Educación Primaria; o “Del VideoTrap al CoeducaTrap” aplicado en un Instituto de Educación Secundaria.

Día 22 de junio de 2022

De 12:00 a 13:30

**Mesa temática 15:**  
**Filosofía y prisiones (II)**

**Moderador:** Delia Manzanero (Coordinadora del proyecto de Cooperación al Desarrollo “Filosofía en Prisión. II Edición”, Profesora Titular de Filosofía, Universidad Rey Juan Carlos)

**Ponencia 1**

**Ponentes:** José Barrientos Rastrojo (Director del Proyecto y del Centro de Filosofía Aplicada BOECIO, Profesor de Filosofía, Universidad de Sevilla)

Marta María Albert Márquez (Coordinadora del proyecto de Cooperación al Desarrollo “Filosofía en Prisión. I Edición”, Directora de la Clínica Jurídica y Profesora Titular de Filosofía del Derecho, Universidad Rey Juan Carlos)

Guadalupe Rivera (Subdirectora general de Penas y Medidas Alternativas de Prisiones)

Samuel Fernández-Salineró (Profesor de psicología, Universidad Rey Juan Carlos)

Zoraida Estepa Carmona (Psicóloga y Funcionaria de Prisiones, Centro Penitenciario Ocaña I)

Ignacio Sánchez Cámara (Catedrático de Filosofía, Universidad Rey Juan Carlos)

**Resumen:**

El objetivo general de esta mesa temática es presentar el Proyecto de Cooperación al Desarrollo “Filosofía en prisión” de la Universidad Rey Juan Carlos, cuyo fin es dotar a la comunidad de funcionarios e internos del centro penitenciario de herramientas útiles para el desenvolvimiento de su vida en prisión a través de la enseñanza práctica de la filosofía, favoreciendo aspectos como el autoconocimiento, la toma de decisiones o la gestión de las emociones y de los impulsos.

El proyecto actualmente en curso busca dar continuidad a la primera edición del proyecto “FILOSOFÍA EN PRISIÓN. Aprender a pensar, saber vivir”, coordinado por la profesora Marta Albert, que estuvo financiado en la I Convocatoria de Proyectos de Cooperación al Desarrollo de la URJC. Dicho proyecto antecede al que actualmente se está realizando en el centro penitenciario de Toledo y, entre sus principales resultados, se encuentra el libro *Filosofía en Prisión*, Marta Albert (Ed.), publicado en 2021 por la prestigiosa editorial Peter Lang, Berlin: <https://www.peterlang.com/view/title/74440?format=HC>  
Video Documental del Proyecto “Filosofía en Prisión”:

<https://www.youtube.com/watch?v=P5fULpaurgo>, con entrevistas a los principales *partners* del proyecto y al equipo de profesores y estudiantes de la Universidad Rey Juan Carlos, quienes relatan cómo fue su experiencia en los talleres filosóficos celebrados en prisión.

El objetivo de este proyecto es, por un lado, salvar la laguna de formación práctica en nuestros estudiantes universitarios, pues esta experiencia práctica les aporta una motivación extra y les dota de mayor madurez y sensibilidad a la hora de abordar cuestiones ético-jurídicas al conocer casos concretos, algo que les permite sensibilizarse y concientizarse sobre las necesidades de apoyo educativo para garantizar el derecho a la educación de los colectivos más desfavorecidos. Y, por otro lado, este proyecto sirve fundamentalmente para dotar a los internos en prisión de las herramientas necesarias para superar esas tensiones que atraviesan su existencia en el presidio, para confortar su ánimo mediante la adquisición de una cultura filosófica básica (en una mezcla muy bien meditada de sesiones teóricas con sesiones prácticas), donde se les ayuda a interiorizar respuestas personales a problemas y desafíos, al tiempo que sirve también para mejorar profesional y civilmente la condición de los presos, con un espíritu tolerante, ilustrado, inclusivo, que procura en todo momento su autonomía, el desarrollo de su espíritu crítico y su emancipación.

#### **Mesa temática 16:**

##### **El uso de la literatura en la enseñanza de filosofía y ética.**

##### **La metodología de los seminarios de grandes libros**

**Moderador:** José Ramón Suárez Villalba

**Título:** Los grandes libros y el proceso de conocerse a uno mismo: Edipo frente al doctor Jekyll

**Ponentes:** Manuel Cruz (Departamento de Filosofía y del Instituto *Core Curriculum*, Universidad de Navarra)

**Título:** Enseñar filosofía como enseñar una actividad: la lectura crítica y el diálogo como elementos fundamentales

**Ponente:** Alejandro Martínez (Departamento de Filosofía y del Instituto *Core Curriculum*, Universidad de Nava)

**Título:** Principios educativos de los seminarios de grandes libros

**Ponente:** José María Torralba (Departamento de Filosofía y del Instituto *Core Curriculum*, Universidad de Nava)

### **Resumen:**

Los tres participantes son profesores de Filosofía que imparten asignaturas de Antropología y Ética a estudiantes de diversos Grados de la Universidad de Navarra, como parte del Core Curriculum o formación humanística transversal presente en todos los planes de estudios. Desde hace seis años vienen empleando la metodología de los seminarios de grandes libros para esta docencia. El principal objetivo de la mesa es compartir la experiencia docente de esta metodología que se basa en los tres siguientes aspectos: (a) lista de lecturas de obras literarias y filosóficas (5-6 por semestre), (b) clases en grupo reducido (25 alumnos) donde se aplica el método de “diálogo socrático” para comentar las obras leídas y (c) redacción de ensayos argumentativos sobre temas filosóficos a partir de las lecturas realizadas, tras una entrevista personal con el profesor. Esta metodología cuenta con una larga tradición en otros contextos universitarios (particularmente en los Estados Unidos), pero es menos frecuente en países como España. La buena experiencia adquirida estos años motiva el deseo de compartirla como un medio adecuado para la enseñanza de la filosofía, especialmente a estudiantes que no cursan el Grado en Filosofía. También podría aplicarse en la Enseñanza Media.

### **Mesa de comunicaciones 17:**

#### **Innovación docente en la universidad**

**Moderador:** Nuria Sánchez Madrid

#### **Ponencia 1**

**Título:** Sobre un proyecto de coordinación del profesorado universitario en el grado de filosofía: transversalidad y uso de las TIC

**Ponentes:** Joan Lluís Llinàs, Mateu Cabot; Pau Frau; Joan González; Andrés Jaume; Miquel Ripoll (Universitat de les Illes Balears)

### **Resumen:**

Se presenta un ejemplo de coordinación entre profesores del grado de Filosofía de la UIB, llevado a cabo en los cursos 2020-21 y 2021-22. Los autores, además de ser parte del mismo grupo de investigación de la UIB sobre pensamiento filosófico y científico moderno y contemporáneo) forman parte de un proyecto de innovación educativa que pretende fomentar y mejorar los procesos de coordinación docente y de trabajo en equipo entre el profesorado. En el grado de filosofía existen tanto una coordinación vertical (de

cada curso, entre profesores y estudiantes) como horizontal (entre profesores miembros de una misma área, que coordinan los contenidos de sus asignaturas). Ahora bien, es posible mejorar esta coordinación horizontal aumentando el trabajo en equipo, abordando en común temas transversales a diversas asignaturas. Así, se trataba de escoger un tema y trabajarlo en común. En un primer año, fueron cuatro las asignaturas implicadas, todas de historia de la filosofía moderna o contemporánea (de segundo a cuarto curso), a las que se añadieron, en el segundo año una asignatura de Teoría del Conocimiento y otra de Metafísica (pertenecientes a la misma área de conocimiento que las anteriores, y con un componente histórico significativo). El tema objeto de coordinación en los dos cursos ha sido la concepción y función de la filosofía, tema que no figura como tal explicitado en los contenidos de las diversas asignaturas implicadas en el proyecto, pero que está continuamente presente y que recorre todo el período histórico considerado. Se pretende, con el proyecto, dar visibilidad a este tema transversal, y coordinar su impartición entre el profesorado, de manera que, igual que sucede con las guías docentes, exista una coherencia y continuidad entre las diversas asignaturas. Se pretende, también, que los estudiantes matriculados en las diversas asignaturas implicadas, perciban esta coherencia y continuidad, aprovechando las nuevas tecnologías (en concreto el aula digital) para establecer mecanismos de conexión entre las asignaturas, de manera que estudiantes de una asignatura tengan acceso, por lo que se refiere al tema transversal objeto de trabajo en común, a elementos de las otras asignaturas implicadas en el proyecto. La comunicación detalla tanto los objetivos de este proyecto, como la metodología utilizada como las conclusiones provisionales a las que se ha llegado hasta el momento, evaluando las ventajas e inconvenientes que genera esta manera de trabajo en común.

## **Ponencia 2**

**Título:** Innovación y pensamiento crítico. El diálogo socrático en la docencia universitaria

**Ponente:** Sara Mariscal Vega (Universidad de Cádiz)

### **Resumen:**

Es bien sabido que Sócrates utilizaba un tipo de diálogo específico, conducido por la pregunta continua y el uso de la ironía, que a veces exasperaba a sus interlocutores, pero

que, en todo caso, suscitaba un cambio significativo en las bases del argumento de los otros, en su abordaje del problema, en definitiva, en su educación.

Educación es comunicar, expresar, y aprender a expresar el conocimiento es tan importante como adquirirlo. De esta forma, algunos autores hablan de educomunicación, por ejemplo. En este sentido, el modelo pedagógico dialógico, basado en la crítica, es un modelo facilitador de la educación en sentido amplio, de una educación de calidad que tiene más que ver con dotar formalmente de herramientas prácticas dirigidas al autoconocimiento que con exponer materialmente un monólogo saturado de datos. Es desde aquí desde donde autores como Freire o Habermas configuran sus concepciones de “pedagogía problematizadora” o “pedagogía crítica”, llegando a afirmar, por ejemplo, que el “conocimiento se constituye en la realidad y no mediante la reproducción de conceptos”. Otros autores, como Richard Rorty, inciden en la importancia de desvincular la disciplina pedagógica de la búsqueda de certezas y abordar la cuestión desde una perspectiva en la que lo importante sea preguntarnos cómo puede ser capaz la educación de cambiar nuestras vidas.

En este cambio, en esta transformación de la que hablábamos al principio, radica el elemento más básico de la propuesta del uso de la pregunta socrática como elemento esencial de esta pedagogía crítica, a saber, que la educación debe ser significativa, esto es, debe dirigirse a la transformación del sujeto en su conjunto, de sus argumentos y de la constitución misma de su a priori epistémico. Todo ello desde un punto de vista formal, lo cual significa que el propósito no es inculcar un modo de pensar concreto, sino revisar los supuestos fundamentales que sostienen el horizonte de comprensión.

Así, el objetivo principal de esta investigación práctica es estudiar las relaciones entre el uso del diálogo socrático y el fomento del pensamiento crítico. Para ello se analizarán las prácticas universitarias llevadas a cabo bajo este formato en asignaturas filosóficas impartidas en los Grados de Humanidades e Historia de la Universidad de Cádiz y en las asignaturas pedagógicas en los Grados de Educación Infantil y Primaria de la misma Universidad.

### **Ponencia 3**

**Título:** Metodología evaluativa innovadora en Historia de la Filosofía Antigua: pruebas reflexivas, extendidas, telemáticas y asíncronas

**Ponente:** Marcio Cid Ignacio (Universitat de Barcelona)

## **Resumen:**

Esta comunicación pretende dar cuenta medida de innovación en metodología evaluadora en el seno de la facultad de filosofía de la Universidad de Barcelona, en la materia de Historia de la Filosofía Antigua I y II, con varios grupos. Como tal, está reflexionada con algunos compañeros del Grupo Innovación Docente Consolidado de la UB (GINDO-UB/168), liberado por la Prof. Dra. María Isabel Méndez Lloret. Asimismo, expone no sólo una fundamentación teórica pedagógica, sino que describe una práctica docente ya implantada y con dos años de antigüedad en una materia que es del primer año de grado en filosofía.

Con el impacto de las circunstancias pandémicas y post-pandémicas, también las instituciones educativas superiores debieron ajustarse del modo posible. Esto dio ocasión a nuevos planteamientos y reflexiones sobre el cómo enseñar y cómo evaluar con éxito en tiempos tan nuevos.

Vistas las circunstancias de docencia remota simultánea, el caso que describimos supuso el reto madurado de preparar pruebas telemáticas y no sincrónicas de plazo extendido (10 días naturales) que permitieran elaborar una respuesta crítica, reflexionada y debidamente anotada con suficientes evidencias textuales de fuentes antiguas y aclaraciones de especialistas relevantes. En total, cada prueba tenía una extensión de 20.000 caracteres, incluyendo referencias bibliográficas y notas al pie o al final.

Esta modificación perseguía como objetivos no sólo un mejor acomodo a la realidad fáctica de la distancia social necesaria y estipulada, sino una elaboración más madura, crítica, reflexiva y sólida de las repuestas a las tareas propuestas. De esta forma, se entendía quedaba mejor satisfechos los objetivos terminales de titulación y los criterios, compartidos con el alumnado, ofrecían mayor claridad, rendición de cuentas y orientación efectiva. Con ello se buscaba evitar una transmisión osmótica, repetitiva, veloz y de regurgitación intelectual, que en nuestras prácticas previas asociábamos a las pruebas presenciales contentadas a mano en plazo de 90 o 120 minutos.

Las dos tareas que integran cada prueba (de evaluación continua o única) son, respectivamente: el comentario de texto filosófico y la exposición temática / disertación filosófica. En cada prueba se incluyen dos opciones que están mutuamente vinculadas.

Estos dos años de puesta en práctica han evidenciado, en comparación con la praxis previa, que

1) las producciones manifiestan mayor madurez, cohesión argumentativa y espíritu crítico;

2) el alumnado se familiariza mejor con las fuentes y la metodología investigadora a largo plazo;

3) los plagios, las copias y las escrituras impropias saltan más fácilmente a la vista;

4) el nivel de satisfacción del alumnado sobre la tarea realizada – como reto resuelto – es más alto;

5) el control sobre los contenidos objetivos exigibles se compadece de mejor modo con el hecho de que los alumnos se formen un criterio propio, con tal de éste quede bien sustentado en fuentes y estudios.

6) el alumnado menos trabajador y que pretende resolver las tareas de modo apresurado tiene, comparativamente, menos éxito y mayores descontentos que en prácticas evaluativas previas.

### **Taller 3:**

#### **La práctica educativa como acto performativo**

**Directora:** Catalina López Carrasco

#### **Resumen:**

Este taller pretende mostrar la pertinencia de los actos performativos de Butler, en el terreno de la práctica educativa, al modo de un recurso didáctico de carácter innovador. Se pretende que lxs estudiantes se conciencien del poder que tiene el significado que otorgamos a los conceptos en el seno de una comunidad, la cual legitima su sentido. Este taller desarrolla la deconstrucción como performance, en tanto que esta descentra los significados tradicionales y canónicos de la matriz heteronormativa, presentes en el seno de lo social. Tal deconstrucción es efectuada a través de actos corporales de agentes que subvierten lo real, significando y legitimando, a partir de ellos, una realidad diferente. El taller va a simular ser un colectivo marginal que pretende legitimar un sentido divergente con respecto al significado canónico y heteronormativo de ciertas convenciones establecidas en el seno de la comunidad, sumergida esta en el paradigma falocéntrico.

El taller, que es una suerte de laboratorio filosófico, consta de tres momentos:

1- Se propone la definición de un término. Por ejemplo: mujer, matrimonio, hombre, modelo (divina), alumn@. Elegimos el vocablo y lo definimos, según el punto de vista de la sociedad tradicional, o canónico (matriz heteronormativa). Construimos entre todos los participantes una definición común, la cual será la base para el segundo momento.

2- Cada grupo tendrá que realizar una performance: interpretación de la deconstrucción de la definición inicial del concepto elegido. Lo hará rompiendo la concepción canónica de las normas de la matriz heteronormativa. Se pondrá en entredicho semejante forma de entender el concepto y se ofrecerá una nueva, que rompa con los patrones de la matriz.

3- Será elegida, entre todos los participantes del taller, una de las performances y se discutirá sobre el sentido subversivo que la interpretación ha dado al término definido en el momento 1 del taller. Intentaremos desvelar entre todxs lxs participantes el modo en el que la definición tradicional ha sido desplazada.

Para la realización del taller se necesitará tiempo para que la dinamizadora introduzca la perspectiva de Butler que queremos trabajar (unos 20 minutos como máximo), propondremos una serie de términos que serán definidos, y ofrecidos a cada grupo en forma de tarjetas, una para cada concepto. Estos conceptos serán usados para deconstruir la definición dada en el primer momento del taller: paradigma binario, naturaleza, normatividad, disciplina, iterabilidad, copia. Dichos conceptos formarán una red estructural que permitirá formar el discurso subversivo en clave butleriana, en tanto los grupos de trabajo habrán de usar esa red estructural, para formar el sentido subversivo de su interpretación.

Cada parte del taller tendrá la siguiente duración: 15 minutos como máximo para definir el concepto elegido. 40 minutos, como máximo, para preparar y representar las performances y 10 minutos para discutir la performance elegida. Se precisará de 9 personas que formen tres grupos de trabajo cooperativo de tres integrantes cada uno. Los momentos 1 y 3 del taller se realizarán entre todxs lxs participantes del taller, guiados por la dinamizadora del mismo, sin embargo, cada grupo auto-gestionará el segundo momento del taller, la dinamizadora estará a su disposición para prestarles ayuda, si la necesitaran. Deberán repartir y compartir tareas en la creación de la performance, la cual habrá de revertir en un asunto social.

Día 22 de junio de 2022

De 15:00 a 16:30

**Mesa temática 18:**

**Filosofía, infancia y vulnerabilidad**

**Moderador:** Ana Isabel García Vázquez (Directora del Centro de Filosofía para Niños)

**Ponencia 1**

**Título:** El Enfoque Pensamiento Libre: hacia una ciudadanía diversa con el empoderamiento educativo de las personas adultas con discapacidad intelectual

**Ponente:** Fátima Álvarez (Licenciada en Filosofía y profesora y coordinadora pedagógica de la Escuela de Pensamiento Libre)

**Resumen:**

El Enfoque Pensamiento Libre es una experiencia pionera en educación no formal en la que se trabaja el empoderamiento educativo de las personas adultas con discapacidad intelectual mediante el desarrollo de sus potencialidades como seres pensantes. Se trata de una experiencia de innovación educativa en filosofía centrada en un ámbito no solo de exclusión social, sino también cognitiva.

Se presentarán los fundamentos que sustentan este enfoque, tanto en el eje pedagógico, como en el psicológico, como en el eje filosófico, para pasar después a su desarrollo práctico que se materializa en la Escuela de Pensamiento Libre de Valencia y en los diversos talleres que se están llevando a cabo en esta línea a lo largo del territorio español.

Desde la fundamentación teórica y la puesta en práctica, este enfoque potencia que las personas con discapacidad intelectual sean protagonistas de sus propias vidas, agentes activos en sociedad y que todos juntos avancemos en una ciudadanía en la que se reconozcan las diferencias enriquecedoras.

**Ponencia 2**

**Título:** La crítica a las ideologías de la cooperación al desarrollo desde la práctica del proyecto KRINEIN

**Ponente:** José Barrientos Rastrojo, director del proyecto de Filosofía para cooperantes KRINEIN y de DIÓGENES infantil (Filosofía con infancia en riesgo de exclusión) y profesor Titular de la Universidad de Sevilla

**Resumen:**

Una de las preocupaciones de los estudios de cooperación al desarrollo y del voluntariado es que sus agentes se despeñen en la ideología de la “ayuda al necesitado” de forma acrítica. Esta ideología devalúa y estigmatiza a aquel hacia el que se dirige la ayuda, lo ubica en una minoría de edad pasiva y eleva al donante sobre el recipiente de forma injusta e incorrecta. Para luchar contra estas fuerzas ideológicas, se creó el proyecto KRINEIN (<http://institucional.us.es/krinein>). Este proyecto, aprobado por la Agencia Andaluza de Cooperación al Desarrollo, intenta evitar estos problemas mediante la puesta en funcionamiento de cursos y textos de pensamiento crítico desde un abordaje interdisciplinar. Así, se estudia y entrena en habilidades reflexivas y analíticas desde el Arte, la Matemática, la Psicología, la Filología y la Psicología. Esta ponencia explica sus pretensiones, programa y las posibilidades que ofrecen a quien esté interesado en implicarse desde la Filosofía en acciones de cooperación y voluntariado.

### Ponencia 3

**Título:** La filosofía como seducción: una propuesta didáctica para reducir el absentismo del alumnado en riesgo de exclusión social

**Ponente:** Myriam García Rodríguez. Profesora de Filosofía en el IES Pérez de Ayala de Oviedo (Asturias), presidenta del Centro de Filosofía para Niñas y Niños del Principado de Asturias y directora de *Pensar Juntos. Revista Iberoamericana de Filosofía para Niños*

**Resumen:**

El absentismo es uno de los problemas más graves a los que se enfrentan los centros educativos pues es una de las causas determinantes del fracaso y el abandono escolar. Este riesgo aumenta significativamente en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. Este trabajo tiene como propósito mostrar que la enseñanza de la filosofía puede convertirse en una potente herramienta de seducción (Baudrillard) y en una línea de fuga (Deleuze) capaz de transformar las relaciones de poder (Foucault) entre el docente y el alumnado en riesgo de exclusión social. Tras ofrecer una breve contextualización del entorno sociocultural, presentaré los fundamentos teóricos y prácticos de una propuesta que se cimienta en el proyecto educativo de Filosofía para Niños (FpN), enriquecido por la pedagogía de Freire y la filosofía experiencial de Barrientos. Los resultados

preliminares muestran un cambio en la predisposición del alumnado absentista, que se traduce en un aumento de la asistencia y una mejora del rendimiento escolar.

#### **Ponencia 4**

**Título:** Vulnerabilidad, reconocimiento y exclusión

**Ponente:** Olga Belmonte García, Profesora Ayudante Doctora de la Universidad Complutense de Madrid y doctora por la Universidad Pontificia de Comillas de Madrid

##### **Resumen:**

Cuando hablamos de vulnerabilidad, podemos distinguir entre dos grandes tipos: la que llamaremos constitutiva y la sobrevenida. La vulnerabilidad de partida, compartida por todos, está en la base de la sociabilidad. No vivimos en sociedad porque lo elijamos, sino porque estamos obligados a ello. Pero no todos viven en las mismas condiciones de reconocimiento y de participación en el espacio público. La vulnerabilidad sobrevenida explica situaciones de injusticia y desigualdad que debemos cuestionar y transformar.

Los discursos, las normas, las instituciones delimitan las posibilidades de reconocimiento y, por tanto, las posibilidades de exclusión. ¿Cómo nombramos a quienes excluye la sociedad? ¿Es el insulto una forma negativa de reconocimiento? ¿Qué sentido tiene la vida para quien no tiene una vida visible ni vivible? ¿Cómo generar espacios más habitables y transformar las instituciones, para que las personas excluidas tengan cabida y voz en ellas? Abordaremos estas cuestiones desde el pensamiento de Levinas y Butler.

#### **Ponencia 5**

**Título:** La ausencia de la presencia: reflexiones en torno a Vaclav Havel y el proyecto BOECIO con personas privadas de libertad

**Ponente:** Ángel Alonso Salas, profesor de Tiempo Completo en la UNAM y Secretario Académico del Programa Universitario de Bioética de la UNAM.

##### **Resumen:**

En el presente escrito se reflexionará sobre la figura y obra de Václav Havel a lo largo del periodo en que estuvo encarcelado en distintas prisiones de Checoslovaquia. Se reflexionará sobre dos textos: El poder de los sin poder y *Cartas a Olga* en donde se puede encontrar una radiografía del día a día que viven las personas que se encuentran encarceladas ya sea por ser acusados o responsables de algún delito o ilícito, o simplemente por ser un preso político. En *Cartas Olga* podemos conocer la manera en

que fue cambiando la estancia en prisión de Havel, sus conflictos internos y los acontecimientos sociales que pasaban alrededor de su vida, en donde gran parte de la correspondencia que Havel sostuvo con su esposa Olga nos permiten conocer diversos momentos y acontecimientos que vivió en el interior de la prisión. Muchas de sus reflexiones giran en torno a la interpretación que hacía a los textos de Emmanuel Levinas desde la vivencia de estar privado de su libertad, así como la angustia, la soledad, la tristeza, miedos y alegrías que tenía en diversos momentos del día, de los años o a raíz de la información que recibía de sus familiares y amistades. El proyecto BOECIO ha trabajado sobre la adquisición de un pensamiento crítico, de habilidades de pensamiento y una serie de reflexiones sobre filosofía práctica a partir de una serie de enseñanzas que tiene el estoicismo puede aplicarse en la cotidianidad de las personas privadas de su libertad y familiares. Desde 2018 se han ido vertiendo estas enseñanzas en tres reclusorios en México (dos varoniles y uno femenino). La carta 66 de Havel se trabajó en el interior del Reclusorio Femenil Santa Martha Acatitla, en México, en donde se hizo una comparación entre las vivencias de una persona privada de su libertad en Checoslovaquia y lo que hoy día sigue sucediendo en muchas cárceles, en particular en México, donde hay una constante: la ausencia de la presencia. De esta forma se compartirán las reflexiones que tuvieron las mujeres privadas de su libertad en México desde la comparación y semejanzas con los testimonios que tuvo Havel en prisión a la luz del trabajo realizado en este penal con el proyecto BOECIO.

**Mesa de comunicaciones 19:  
Innovación en Secundaria y Bachillerato**

**Moderador:** Marta Postigo

**Ponencia 1**

**Título:** Experiencia y resultados de una didáctica de la filosofía innovadora aplicada al tratado cosmológico en bachillerato

**Ponente:** Rubén Gutiérrez Guajardo (Universidad de Monterrey)

**Resumen:**

Se expone una experiencia práctica de innovación docente aplicada para el curso de filosofía del bachillerato de la Universidad de Monterrey, México; la innovación se fundamenta en el aprendizaje activo, colaborativo, dialógico y basado en retos y

proyectos que recomienda ampliamente la pedagogía contemporánea, sin por ello dejar de ofrecer actividades que favorezcan un aprendizaje sólido y consistente.

La actividad presentada es una secuencia didáctica renovada referente al tratado clásico de la cosmología, su desarrollo se fundamenta en actividades innovadoras y en la aplicación de la metodología de las dimensiones del aprendizaje del pedagogo estadounidense Robert Marzano.

<p>Como se ha mencionado con anterioridad, las dimensiones del aprendizaje de Marzano dan fundamento a cada actividad de la secuencia, como se explica en la siguiente tabla: Dimensión del aprendizaje según Robert Marzano</p>	<p>Actividad</p>
<p>1. Actitudes y percepciones favorables al aprendizaje.</p>	<p>Exposición de video sobre magnitudes del Universo para despertar la curiosidad del alumno. <i>Scale of the Universe: From Planets to Multiverse (music: John Barry)</i>, disponible en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WtWwV4DF_Ow">https://www.youtube.com/watch?v=WtWwV4DF_Ow</a> con preguntas de reflexión cosmológica personal y posterior discusión en el aula de las mismas.</p>
<p>2. Adquisición e integración del aprendizaje.</p>	<p>Investigación autodidacta de temática de la búsqueda del arché en los autores presocráticos y elaboración individual de cuadro comparativo.</p> <p>Investigación de tema central: disputa cosmológica: universo creado contra universo autogenerado mediante videos y lectura innovadora con inclusión de autores clásicos y modernos: Aquino. Hume, Russell, Hawking</p>
<p>3. Extensión y refinamiento del conocimiento</p>	<p>Elaboración de mapa mental o comparativo de ambas posturas cosmológicas.</p> <p>Discusión de otras temáticas mediante recursos interactivos: teorías del fin del universo, el tema del infinito, el principio</p>

	<p>antrópico, singularidades cósmicas, fragmentos películas.</p> <p>Elaboración de argumentos y mini debates en el aula</p>
4. Uso significativo del conocimiento	<p>Elaboración de producto de aprendizaje principal: “Escrito filosófico: La pregunta por el origen del universo” en el que los alumnos elaboran, guiados por una rúbrica, sus argumentos, contraargumentos, preguntas retóricas y conclusiones al respecto de la disputa cosmológica, sustentando y defendiendo una postura personal al respecto.</p> <p>Debate estructurado llevado a cabo en el aula acerca de la disputa cosmológica en modalidad de equipos.</p>
5. Hábito mentales productivos	<p>Trabajo en <i>padlet</i> colaborativo en el que los alumnos plasman los aprendizajes y habilidades adquiridos, así como los conocimientos a profundizar</p>

## Ponencia 2

**Título:** Los cómics del profesor de Valores. Una propuesta inclusiva para el fomento de la lectura desde el departamento de Filosofía durante la etapa de la ESO

**Ponente:** Jaume Ruiz Peiró (IES Museros, Comunidad Valenciana)

### Resumen:

El fomento de la lectura debería formar parte del PEC (Proyecto Educativo de Centro) de cualquier instituto público de enseñanza secundaria, y debería erigirse como un proyecto interdepartamental, transversal a todas las materias del currículum y, en consecuencia, responsabilidad de todo el claustro de profesoras y profesores que conforma el personal docente de un centro educativo. Al menos eso ordena la legislación vigente a nivel estatal y su correspondiente desarrollo a nivel autonómico en el caso de la Comunidad Valenciana. Ahora bien, ¿cuál es la realidad del fomento de la lectura en la mayoría de institutos públicos de nuestro

país, más allá de lo establecido por decretos y órdenes ministeriales? Que el fomento de la lectura es una prioridad al profesorado de los departamentos de lenguas (en el mejor de los casos), mientras que el resto de los departamentos se debaten entre la ignorancia y la desidia más flagrantes. Los departamentos de ciencias (Biología, Matemáticas, Física y Química, Informática, Tecnología, etc.) suelen despachar los reproches de sus colegas de claustro excusándose en la falta de tiempo y el exceso de contenidos de sus materias: sacrificar el fomento de la lectura es, para ellos, un mal menor. Por otro lado, los departamentos de Artes Plásticas, Música y Educación Física ni siquiera buscan una excusa: sencillamente creen que el fomento de la lectura no va con ellos. ¿Y el departamento de Filosofía, qué? En la mayoría de los casos el profesorado de Filosofía reconoce la importancia y la necesidad de despertar en los jóvenes el interés y el placer por la lectura, dado que los estudiantes de secundaria cada vez leen menos y, consecuentemente, cada vez leen peor. Sin embargo, más allá de ese brindis al sol, la mayoría de los departamentos de Filosofía de la enseñanza pública de nuestro país tampoco tienen una propuesta clara, concreta y precisa de cómo contribuir desde sus asignaturas al fomento de la lectura entre los estudiantes. Mi intención con esta comunicación es exponer una propuesta de fomento lector dirigida al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria matriculado en la materia optativa de Valores Éticos, en los distintos niveles de 1º a 4º curso en los que esta materia tiene implantación. Se trata de una propuesta inclusiva que utiliza el cómic como herramienta para la exposición de una parte importante de los contenidos de la materia, pero que además persigue el desarrollo de competencias clave como la competencia comunicativa, la digital, la social y cívica, la de aprender a aprender y la de conciencia y expresión cultural. Trataré de defenderla desde el convencimiento personal pero también desde la autoridad que me confiere su aplicación durante tres cursos académicos en el IES Museros.

### Ponencia 3

**Título:** La lectura como acontecimiento en intersección con la filosofía. Experiencias de recreación colectiva de la escritura

**Ponentes:** Riera Ramis, Javier (IES Berenguer d'Anoia, Inca, Mallorca - Universitat de les Illes Balears), Nieves García Gundín (IES Berenguer d'Anoia, Inca, Mallorca)

#### **Resumen:**

Mediante este relato trataremos de mostrar la iniciativa desarrollada durante los últimos 10 años por docentes del departamento de Filosofía y de Lenguas y Literatura Clásicas para implicar a alumnos de secundaria (ESO y bachillerato) en la inclinación por la lectura. Si, siguiendo a Deleuze, “nunca se sabe por anticipado cómo alguien va a aprender: por qué amores se llega a ser bueno en latín, por qué encuentros se es filósofo, en qué diccionarios se aprende a pensar” lo que hemos pretendido es provocar encuentros,

producir amores, generar búsquedas. Lo pretendíamos reuniendo a alumnos y alumnas de diferentes niveles, a partir de diferentes materias, en su pluralidad de intereses y motivaciones, para celebrar la lectura y la escritura. Celebrarla en una lectura continuada, durante todo el horario del centro, en la cual los adolescentes se suceden para leer y se reúnen para escuchar, algún texto que sirve como pretexto.

Trataremos, inicialmente de justificar por qué enseñar en secundaria y en filosofía es también y, sobre todo, enseñar a leer (y a escribir). Intentaremos dar razones sobre la centralidad de la práctica de la lectura en el aprendizaje de los alumnos. Y de los modos cómo, lejos de protocolos, planes y estandarizaciones, se puede producir el acontecimiento de la lectura.

En segundo lugar recorreremos la experiencia acumulada, los diferentes textos que han servido como hilo y tejido y las razones a partir de las cuales los hemos encajado en las materias propias: *Ilíada*, *Homero* de Alessandro Baricco (para pensar la paz y la guerra, la amistad, la justicia, la compasión...); la *Historia universal de la destrucción de libros* (el carácter subversivo y emancipador de la literatura y la filosofía); Eduardo Galeano ( *y la escuela del mundo al revés*); *Penélope y las doce criadas*, de Margaret Atwood.

En tercer lugar, desarrollaremos la propuesta para este curso. Una propuesta que quedó malograda por la pandemia (por lo que valoraremos la interrupción que ha supuesto en la lectura no digitalizada a nuestro alumnado). Inicialmente pensada para situar la tragedia de las rutas de la migración y ahora actualizada por la tragedia de una guerra que se añade a tantas, demasiadas. *Lágrimas de sal*, el relato de un médico de la isla italiana de Lampedusa habrá sido el texto desplegado.

Finalmente intentaremos explicar esta iniciativa como acontecimiento donde se produce una experiencia singular que puede contribuir al acervo lector de los participantes. Destacaremos las aportaciones que el trabajo sobre la práctica y el hábito de la lectura puede realizar al desarrollo educativo de los alumnos con relación a fines y métodos de nuestro sistema educativo y de las materias filosóficas.

#### **Ponencia 4**

**Título:** La lógica y su sombra: la utilidad de la psicología cognitiva como recurso pedagógico en la enseñanza de la lógica proposicional

**Ponente:** Pablo Montosa Molinero

## **Resumen:**

La enseñanza de la lógica proposicional en el marco de la asignatura de Filosofía de primero de bachillerato constituye una valiosa herramienta para desarrollar la competencia reflexiva, crítica, dialógica y argumentativa, así como otras competencias generales, como la capacidad de ponderar la pertinencia de la información recibida y la efectiva posibilidad de convertirla en conocimiento. El trabajo de campo en el aula, sin embargo, permite constatar las importantes dificultades con las que se topa el alumnado a la hora de formalizar argumentos filosóficos en el lenguaje de la lógica proposicional. A consecuencia de ello, el alumnado experimenta un reiterado sentimiento de frustración y una sensación de incapacidad intelectual que le lleva a recurrir a procedimientos repetitivos y mecánicos para resolver los ejercicios de formalización que se le proponen, alejándolo del aprendizaje significativo. Esta presentación se propone abordar estos obstáculos epistemológicos y motivacionales a lo largo de cuatro apartados o secciones:

I) Una primera parte sintomatológica, en la que se identificará el origen de las dificultades antes mencionadas en la tendencia a interpretar el condicional en sentido bicondicional y la disyunción inclusiva en sentido exclusivo.

II) Una segunda parte etiológica, que dará cuenta de dicha tendencia a partir del estudio y la sistematización de los sesgos cognitivos por parte de la neurociencia y de la psicología cognitiva.

III) Una tercera parte propositiva, en la que se defenderá la conveniencia de integrar la enseñanza de la retórica junto a la de la lógica proposicional a fin de naturalizar las causas del error y mostrar la utilidad de los sesgos cognitivos en cuanto procesos heurísticos imprescindibles para desenvolverse con facilidad en el día a día, lo cual, a su vez, permitirá brindar una explicación científica de la eficacia persuasiva de las falacias.

IV) Finalmente, la exposición se cerrará con la presentación de una serie de actividades didácticas puntuales que ilustrarán con ejemplos concretos las potencialidades de esta propuesta pedagógica.

**Mesa temática 20:**  
**El uso del arte en la docencia de temas  
de filosofía moral y política. Estudios de casos**

**Moderador:** Graciano G. Rodríguez-Arnaiz

**Ponencia 1**

**Título:** El uso del arte en la docencia de temas de filosofía moral y política. Estudios de casos

**Ponentes:** Alfonso Galindo Hervás, coordinador (Universidad de Murcia), David Soto Carrasco (Universidad de Murcia), José Antonio Fernández López (Universidad de Murcia), Gonzalo Trespaderne Arnaiz. (I. E. S. Las Fuentes, de Villena, Alicante), Irene Pardo Contreras (E.L.I.S. Murcia)

**Resumen:**

El objetivo general de la presente mesa temática es identificar, explicar y evaluar la potencialidad de la obra de arte para contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje de temáticas filosóficas y, más específicamente, de temas normativos propios del área de filosofía moral y política.

Habida cuenta de que este objetivo es muy amplio y general, la mesa temática se centrará en explicar el modo y sentido en que determinadas obras de arte contemporáneas pueden contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje de cuestiones relacionadas con la crisis de las instituciones de representación política que, según diversos índices, atraviesan muchas sociedades contemporáneas de nuestro entorno y, específicamente, la sociedad española. En estas sociedades, dicha crisis no conlleva la quiebra o incapacidad de la arquitectura institucional consensuada, pero sí un desgaste de la misma que se traduce en desafección de la ciudadanía hacia determinados dispositivos de representación (singularmente el parlamento o los partidos políticos), así como la amplia sensación experimentada por determinados grupos sociales de ser invisibles para las instituciones o, cuanto menos, de estar infrarrepresentados.

A partir de estas premisas, esta mesa temática tiene dos hipótesis vinculadas entre sí. En primer lugar, que determinadas obras de arte contemporáneas constituyen un recurso especialmente idóneo, si no para reemplazar, sí al menos para complementar a las instituciones tradicionales de representación. La segunda hipótesis es que esta dimensión representativa del arte lo convierte en un recurso sumamente funcional en el ámbito de la innovación educativa en filosofía, ya que la explicación del sentido de dichas obras de

arte constituye por sí mismo una forma idónea de enseñar los contenidos específicamente normativos –propios del ámbito de la filosofía moral y política— relativos a la crisis de la representación. En otras palabras: la funcionalidad política de determinadas obras de arte permite usar dichas obras de arte como recurso para la docencia de temáticas propias del ámbito de la filosofía moral y política.

Desde estos presupuestos e hipótesis, la mesa temática pretende alcanzar el objetivo propuesto exponiendo y explicando brevemente cuatro obras de arte de otros tantos autores. Alfonso Galindo Hervás va a centrar su análisis y propuesta en algunas obras de los artistas españoles Eduardo Nave [<http://www.eduardonave.com/>] y Santiago Sierra [[https://www.santiago-sierra.com/index\\_1024.php](https://www.santiago-sierra.com/index_1024.php)]. David Soto Carrasco estudiará sucintamente el potencial representativo del acontecimiento político, histórico y social que significó el 15M en determinadas obras de la narrativa española contemporánea. José Antonio Fernández López identificará y defenderá la potencialidad de representación artística del totalitarismo político en la obra de los literatos Danilo Kiš y Georg W. Sebald. Gonzalo Trespaderne Arnaiz expondrá su trabajo en torno al potencial de la llamada novela didáctica para el desarrollo de las clases de Ética o Filosofía en enseñanza secundaria. A lo largo de los años ha escrito obras como *Los caminos de la felicidad*, *El Casting* o *El viaje a Grecia*, que han servido de base para la elaboración de recursos multimedia premiados por el Ministerio de Educación. Recientemente ha publicado una ficción titulada *Murió el hombre, pero no su nombre*, en la que se ha atrevido a introducir una teoría sobre la moralidad atribuible al creador de *El conde Lucanor*. Irene Pardo Contreras expondrá distintas experiencias de utilización de imágenes interactivas de la Historia del Arte como recurso didáctico para el estudio de los contextos histórico-filosóficos en la materia de Historia de la Filosofía. Los resultados revelan una participación más activa y una mayor implicación del alumnado.

### **Mesa de comunicaciones 21:**

#### **Experiencias docentes**

**Moderador:** Aránzazu Hernández Piñero y Juan Antonio Pozo Bardagí.

#### **Ponencia 1**

**Título:** El regalo del silencio y la suerte de la presencia. Reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje de la filosofía desde la experiencia

**Ponente:** Aránzazu Hernández Piñero, Clara Abanades Catalán, Ana Cristina Botero Nogueira, Javier Gómez García, Inés Lausín Esteban, y Juan Antonio Pozo Bardagí (Universidad de Zaragoza)

### **Resumen:**

Esta propuesta de comunicación nace de la experiencia de enseñanza-aprendizaje vivida el curso pasado (2020-2021) en la asignatura “Pensamiento postcolonial”, asignatura optativa del Grado en Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza. Surge del deseo de compartir esta experiencia así como de reflexionar acerca de ella y es fruto del trabajo en común de varias y varios estudiantes y la profesora. En la comunicación, atenderemos a cinco hilos de sentido:

(1) el valor de la experiencia y la importancia de trabajar a partir de la propia vivencia (Hooks, 2021), a lo que las filósofas y pedagogas italianas de la diferencia denominan “partir de sí” (Piussi, 2000), (2) la práctica de la escritura como “escritura pensante” (Muraro, 2020), es decir, como práctica de pensamiento y de transformación de sí que constituye un ejercicio de búsqueda de la voz propia, (3) el tiempo del aula como tiempo de escucha, donde el tiempo para el silencio es tan importante como el tiempo para la palabra, lo cual implica una transformación de los ritmos y convierte el tiempo del aula en un tiempo pausado, (4) el valor cualitativo de la presencia atenta y su dimensión corporal, que permite reconocernos como presencias corporales (Hooks, 2021 y 2022) y sentir la “poética” que de ellas surge (Molina Galván, 2018) y (5) el papel de la suerte, que propicia, cuando estamos receptivas y abiertas, que lo imprevisto ocurra.

La presente comunicación es una invitación a pensar estos hilos de sentido, así como sus entretejimientos, como hilos que nos permiten tejer otros sentidos de la innovación educativa: la capacidad de iniciar algo nuevo, la enseñanza-aprendizaje como práctica de libertad y la enseñanza-aprendizaje como práctica de generación de un espacio-tiempo en el que lo imprevisto puede acaecer (Hooks, 2021, Molina, Blanco y Arbiol, 2016 y Piussi, 2013).

### **Ponencia 2**

**Título:** La variación eidética como método de aplicación a las relaciones enseñanza – aprendizaje

**Ponente:** Joan González Guardiola (Universitat de Les Illes Balears)

### **Resumen:**

En la presente investigación presentamos las posibilidades de una eidética de la relación enseñanza – aprendizaje. La metodología que se va a seguir es la herramienta fenomenológica de la variación eidética. En primer lugar, expondremos sucintamente cómo cabe aproximarse a la variación eidética para poder aplicarla con éxito al caso que nos ocupa. Es necesario llevar esto a cabo, dados los frecuentes malentendidos a los cuales esta herramienta metodológica de la fenomenología se ha visto a menudo sometida. En segundo lugar, se procederá a su aplicación concreta al vasto campo de las relaciones enseñanza-aprendizaje.

Husserl expone las especificaciones metodológicas relevantes respecto de las herramientas que pensamos aplicar aquí a lo largo de los párrafos [63] – [75] de “Ideas I”. En el especialmente relevante párrafo [70], se ha expuesto con toda claridad que lo que Husserl llama “fantasía” (Phantasie) juega el papel capital, por encima de los modos de la conciencia perceptiva, en aquello que bautizaremos como “variación de esencias”. En el presente trabajo presentaremos variaciones sobre la relación enseñanza – aprendizaje, de manera que ejerzamos modificaciones sobre ella hasta el punto en que ya no se pueda hablar de “relación de enseñanza – aprendizaje”, intentando de esta manera establecer su límite. Las variaciones pueden obedecer a dos grandes tipos de modificación:

- Aquella por la cual lo obtenido en las modificaciones dejaría de corresponder a una relación.
- Aquella por la cual lo obtenido en las modificaciones continuaría correspondiendo a una relación, pero no lo sería ya de enseñanza-aprendizaje.

En el caso del primer tipo de modificaciones, nos hallamos ante el cada vez mayor caso de procesos de enseñanza – aprendizaje no relacionales. Aquí cabe incluir los procesos de autoaprendizaje en entornos virtuales a través de tecnologías de la información.

En el caso del segundo tipo de modificaciones, por las cuales se da una relación pero esta trascendería el marco de la enseñanza-aprendizaje, nos referimos a todas las posibilidades que una relación personal contiene pero en la cual nunca nos expresaríamos en términos de enseñanza-aprendizaje institucionalizados: el amor, la solidaridad, la compañía, la comprensión, el apoyo, etc. Aquí hallamos el aumento de la tutorización en las relaciones de enseñanza –aprendizaje, y ciertos componentes ideológicos vinculados a la idea de pedagogización de la vida.

Nuestra tesis intentará exponer que el desequilibrio con los problemas de ambas variaciones (en las cuales se desdibujan las relaciones de enseñanza – aprendizaje) consiste en cierta mercantilización e instrumentalización de los contenidos como mediadores de la relación, en ambas direcciones distintas de la variación.

### **Ponencia 3**

**Título:** La innovación de la filosofía universitaria postpandémica

**Ponente:** José Antonio Marín-Casanova

#### **Resumen:**

#### **INTRODUCCIÓN**

La universidad moderna es una invención filosófica europea reciente, concebida en la polémica kantiana de las facultades (1798), y realizada con la fundación de la Universidad humboldtiana de Berlín (1810). Esa universidad es un aparato industrial cuya estructura refleja la cadena de montaje que sostiene la máquina educativa. La división del conocimiento de la universidad en disciplinas y departamentos es una división del trabajo que se supone que aumenta la pericia y la eficiencia. Pero esta universidad moderna no es más adecuada para el mundo pandémico posmoderno de lo que los modos de producción industriales son adecuados para satisfacer las demandas de la reproducción electrónica.

#### **OBJETIVO**

Revisar la vigencia pedagógica de la filosofía que subtiende a la universidad moderna, tomando conciencia del tránsito actual de un modelo industrial o mecánico a otro postindustrial o electrónico, tránsito catalizado por la pandemia de Covid-19, y conceptualizable como transformación de la uni-versidad kantiana (moderna o ética) en una multi-versidad derridiana (postmoderna o cibernética).

#### **MÉTODO**

Estudio cualitativo.

Objeto formal: la nueva realidad de la educación superior: la constitución de la ciberversidad.

Variables cualitativas: las relacionadas con la experiencia personal de la nueva realidad universitaria (“grado de adaptabilidad de profesores y alumnos a la enseñanza virtual”, “nivel de impacto de la mediación de las TIC en la calidad de la enseñanza”, “nuevas exigencias cualitativas de la investigación”,...).

Fuentes de información. Primarias: entrevistas semiestructuradas (estudiantes, profesores, cargos institucionales, expertos). Secundarias: revistas indexadas de acceso libre.

Procedimiento: 1. Recogida de datos (instrumento: guion, previamente validado, a través de grupos de discusión). 2. Análisis hermenéutico 3. Síntesis de las interpretaciones.

## RESULTADOS

La multiversidad “ciberversitaria” se asemeja más a la configuración descentralizada, diseminada y no jerárquica de la red multiversal postindustrial, refractada nocionalmente en la deconstrucción derridiana, que a la estructura centrada, segmentada y jerárquica de la cadena de montaje industrial, reflejada en la construcción kantiana.

## DISCUSIÓN/CONCLUSIÓN

La revolución de los prosumidores ha llegado a la universidad hodierna. Mientras que la universidad “kantiana” convertía a los estudiantes en consumidores pasivos que debían aceptar o rechazar el producto ofrecido en el aula, la universidad “derridiana” transforma a los estudiantes en consumidores que también son productores. El (no) lugar de la universidad deconstruida es el ciberespacio. Ya no es meramente local, ya no es universal, la universidad se convierte en glocal. Mientras que lo universal homogeneiza el conocimiento, lo glocal lo diversifica. Las clases y las lecciones no están confinadas a un tiempo o lugar, sino que ocurren siempre que los estudiantes se conectan. Los viejos modelos de uni-versidad que privilegian la autonomía institucional y la identidad nacional quedan obsoletos. La ciberversidad está lista. Su nombre es Alma matrix.

Día 22 de junio de 2022

De 17:00 a 18:30

**Mesa temática 22:**

**Filosofía y prisiones (III): presentación de libros**

**Moderador:** José Barrientos

## Ponencia 1

**Presentación de los libros:** Plomo o Filosofía (2022), Filosofar entre rejas (2022) y Filosofar a la sombra (2022)

**Ponentes:** Ángel Alonso (Universidad Nacional Autónoma de México), Carmen Pérez (IES Castillo de Luna de Albuquerque (Badajoz), Laura Giraldo (Corporación Universitaria Uniminuto, Colombia), José Barrientos (Universidad de Sevilla, España)

## Ponencia 2

**Presentaciones de los libros:** *Hambre de Filosofía* (2021) y *Filosofía Aplicada Experiencial. Más allá del posturo filosófico* (2021)

**Ponentes:** Ángel Alonso (Universidad Nacional Autónoma de México), Carmen Pérez (IES Castillo de Luna de Albuquerque (Badajoz), Laura Giraldo (Corporación Universitaria Uniminuto, Colombia), José Barrientos (Universidad de Sevilla, España)

## Mesa temática 23

### **Pensar la democracia: una tarea compartida: Experiencias y resultados**

**Modera:** María Rodríguez Pesquero

**Ponentes:** Carmen Madorrán Ayerra y Jesús Pinto Freyre, Diego Sebastián Garrocho Salcedo, José Manuel Iglesias Granda, Adrián Santamaría Pérez, José María Zamora Calvo

#### **Resumen:**

“Pensar la democracia. Una tarea compartida” ha sido un Proyecto de Innovación Docente al interior del Grado de Filosofía y el Doble Grado de Filosofía, Ciencias de la Música y Tecnología Musical de la Universidad Autónoma de Madrid, así como del Grado en Filosofía, Política y Economía impartido conjuntamente por varias sedes universitarias, que se ha desarrollado entre septiembre de 2021 y marzo de 2022. Con el objetivo de tratar críticamente y estudiar un problema central y transversal a toda la filosofía política como es el de la democracia, el equipo de docentes del proyecto de innovación, a cargo de tres asignaturas (Hª de la Filosofía Antigua, Filosofía Política de la Edad Antigua y la Edad Moderna y Filosofía Política Contemporánea) y cuatro grupos

distintos de alumnos, ha puesto en marcha un proceso de aprendizaje conjunto, autogestionado y cruzado que se ha manifestado como una alternativa al más vertical, unidireccional y tradicional de amplia implantación en la enseñanza de filosofía. Con él se trataba, pues de hacer partícipes a los alumnos de su propio aprendizaje y el de sus compañeros de disciplina, tomando como ejes las preguntas “¿cómo incluir?” y “¿cómo participar?”.

Ambas cuestiones, pertinentes y de cierta urgencia al calor de lo que se puede reconocer ya como un retroceso -cuanto no importante crisis- de las democracias contemporáneas, han servido de guías para el desarrollo de todo el trabajo de los estudiantes. Pero, al mismo tiempo han permitido y amparado la búsqueda crítica de una respuesta, aunque sea mínima, a alguna de las diversas aristas que presenta esta coyuntura. Se puede decir,

por ello, que el Proyecto de Innovación Docente “Pensar la democracia. Una tarea compartida”, tiene, por eso, una doble condición pedagógica y crítica.

Con esas guías, objetivos y principios, el proceso de trabajo ha consistido en la búsqueda e investigación por parte de los alumnos de cada uno de los grupos de alguna cuestión relacionada con la de la democracia, en el marco de la asignatura concreta que estuviera cursando en ese momento. Divididos en subgrupos y al cuidado de un tema en particular, sus investigaciones han formado en conjunto una fuente de información que ha redundado en el beneficio de los estudiantes de cualquiera de las otras asignaturas participantes, enriqueciéndose, así, la comprensión de un problema complejo inevitablemente marcado por sus declinaciones históricas concretas, y complementando la formación propia de cada una de las asignaturas.

En esta mesa redonda, los diferentes docentes participantes del PIN explicitarán los medios en los que se concretó ese proceso conjunto, multidisciplinar y autogestionado de trabajo, así como la forma en que este hubo de encajarse en la evaluación ordinaria propia de un grado universitario. Abordarán, por ello, las diferentes particularidades que manifestó la realización del proyecto en distintos cursos e incluso en grados diversos. Asimismo, establecerán una discusión ponderada de los resultados y comentarán las diversas concreciones que a estos se quiso dar, recogiendo, por último, el testimonio de alguno de los estudiantes participantes del proyecto.

**Mesa de comunicaciones 24:**  
**Innovación en la enseñanza de la ética**  
**Moderador:** Javier Gracia

**Ponencia 1**

**Título:** “Educar para una ciudadanía europea y cosmopolita: Unión Europea, filosofía y ética”

**Ponente:** Marta Postigo Asenjo (Universidad de Málaga)

**Resumen:**

La formación, en sus diferentes etapas obligatorias y postobligatorias, juega un papel esencial en la transmisión de conocimientos y de valores que permiten a los estudiantes adaptarse a los desafíos del mundo contemporáneo. Junto a los saberes técnico-científicos e instrumentales, orientados a la inserción en el mercado laboral, los ciudadanos y las ciudadanas del siglo XXI necesitan formarse para hacer frente a los retos que plantean el mundo globalizado y los avances tecnológicos.

Es un clásico debate socrático y filosófico discutir si la virtud puede o no ser enseñada y aprendida. La influencia de los nuevos canales de comunicación, de las redes sociales y de las noticias falsas (*fake-news*) requiere preparar, si no a ciudadanos virtuosos, al menos que sean capaces de discernir y de pensar autónomamente.

Dentro de su ámbito y límites territoriales, la Unión Europea representa un experimento cívico político cosmopolita en el que conviven 24 lenguas oficiales, y donde 27 Estados miembros han cedido parte de su soberanía con el fin de reforzarse mutuamente y superar sus sangrientos nacionalismos y conflictos. Asimismo, desde la aprobación del Tratado de Maastricht, en la Unión tiene lugar un doble estatus de ciudadanía, nacional y supranacional, que no tiene precedentes, ni equivalentes. Si bien el proyecto de integración europea se enfrenta a grandes desafíos internos y externos, también constituye una oportunidad para pensar la democracia y la ciudadanía liberal en un marco post-nacional y supranacional, mejor preparado para hacer frente a los retos del mundo globalizado y crecientemente polarizado.

Sin embargo, rara vez se incluye el estudio de la integración y de la ciudadanía europea en los temarios y currículos educativos. La convivencia democrática en el espacio europeo multinacional y multinivel, requiere unas determinadas virtudes y competencias

cívicas, así como formación y conocimiento acerca de los derechos, los deberes y valores morales y políticos que vertebran el proyecto de integración europeo.

¿Qué lecciones y enseñanzas pueden extraerse de dicho proyecto de integración? ¿Cuál es su relevancia para la educación cívica y moral? ¿Qué virtudes cívicas implica el ejercicio de la ciudadanía europea? ¿Cómo se plantea el debate sobre la educación para la ciudadanía en la Unión Europea? ¿Qué importancia tiene la formación filosófica en los currículos educativos que se discuten a nivel europeo? ¿Qué sinergia y continuidad existe entre la filosofía y los valores que vertebran la Unión? ¿Cómo pensar el futuro de la enseñanza de la filosofía en la Unión Europea? ¿Cómo educar para la ciudadanía europea, solidaria y abierta al resto del mundo?

Pretendo abordar tales cuestiones, con el fin de señalar los desafíos metodológicos y curriculares que plantea la ciudadanía europea y cosmopolita a la enseñanza de las asignaturas de ética y de filosófica.

## **Ponencia 2**

**Título:** Perspectivas y paradigmas en la enseñanza ética para la educación tecnocientífica

**Ponente:** Diego David Quijano López (UNAD, Colombia)

### **Resumen:**

Sin lugar a duda, hoy más que nunca la educación reclama de la filosofía y del que hacer filosófico un papel activo y comprometido por su participación en todos los ámbitos educativos y tecno-científicos del mundo contemporáneo, esta participación que debería tener la filosofía si bien es cierto es necesaria desde la perspectiva de construcción de políticas educativas hasta el que hacer mismo de la enseñanza y la educación, también nos lleva a reflexionar por los contenidos, perspectivas y paradigmas que desde la enseñanza filosófica se construyen en praxis de la enseñanza cuando de cursos en ética para no filósofos hablamos, nos referimos explícitamente a la visión que de la ética se está impartiendo en aquellas profesiones que tienen implicaciones tecnológicas y científicas.

En este sentido, la preocupación de esta comunicación gira entorno a las formas en la que la ética se está comunicando e impartiendo a todos aquellos profesionales que no pertenecen al área de ciencias sociales y humanidades y que más bien sus saberes tienen una connotación directa hacia las áreas tecnocientíficas, de esta manera nos permitimos

preguntar: ¿Qué prácticas pedagógicas erróneas están impulsando la enseñanza actual de la ética? ¿Pueden surgir nuevos horizontes donde la ética tome fuerza para la cotidianidad del mundo tecnocientífico contemporáneo?

Manteniendo como norte estos cuestionamientos nos moveremos principalmente por tres momentos: en el primero de ellos analizaremos las perspectivas, paradigmas y prácticas pedagógicas erróneas donde la ética se está ubicando actualmente en la enseñanza para profesionales de saberes tecno-científicos, luego en un segundo momento, abordaremos la perspectiva de una ética del reconocimiento de la acción y de la existencia de la humanidad y otredad, para concluir, en la connotación que la ética trae consigo para el desarrollo científico y tecnológico del mundo contemporáneo, trayendo a lugar la responsabilidad científica de cada profesional en su área y del lugar que la enseñanza de la ética puede ocupar en este sentido.

### **Ponencia 3**

**Título:** Lecturas dialógicas

**Ponente:** María Martín Núñez

#### **Resumen:**

Las lecturas dialógicas son una de las Actuaciones Educativas de Éxito presentadas en el Parlamento Europeo en 2011 como resultado del Proyecto Includ-ed. Este proyecto buscaba analizar en Europa qué estrategias educativas contribuyen a superar las desigualdades y generar cohesión social. La lectura dialógica mejora la comprensión lectora y aumenta los espacios de lectura en los centros educativos.

Las lecturas dialógicas están basadas en el diálogo igualitario, que prima los argumentos y no las relaciones de poder, y favorece el compartir experiencias en torno a la lectura. En las lecturas dialógicas pueden participar otros miembros de la comunidad educativa como familiares, PAS, antiguos alumnos, etc. Esto aumenta las interacciones y con ello los aprendizajes de todos los participantes.

En las materias del departamento de Filosofía pueden realizarse tertulias literarias dialógicas, tertulias pedagógicas y tertulias curriculares:

\*Las tertulias literarias dialógicas consisten en:

-Leer un clásico de la literatura.

-Decidir cuánto se lee.

-Señalar párrafos para compartir con los demás y explicar por qué se han elegido (porque estamos o no de acuerdo, porque nos ha gustado, porque no lo entendemos...)

Después a través de un diálogo igualitario se van compartiendo los párrafos y se genera un debate en torno y más allá del texto. Se comparten palabras y se aprende conjuntamente, dotando de interpretaciones diferentes al texto. Una persona se encarga de moderar, es decir, de gestionar los turnos de palabra y las intervenciones, favoreciendo a aquellas personas que menos participan.

En Valores éticos y en Filosofía pueden realizarse tertulias literarias en torno a clásicos vinculados a los grandes temas filosóficos, por ejemplo:

En 1º ESO La Odisea, El principito, Frankenstein...

En 4º ESO El principito, El diario de Ana Frank, La casa de Bernarda Alba, Fahrenheit 451...

En Filosofía de 1º de bachillerato La metamorfosis de Kafka, El hombre en busca de sentido de Victor Frankl, Fuenteovejuna de Lope de Vega, La vida es sueño de Calderón de la Barca, Un enemigo del pueblo de Ibsen...

Estas lecturas pueden coordinarse con el departamento de Lengua, lo que enriquece aún más la lectura.

\*Las tertulias pedagógicas

Consisten en la lectura de textos o artículos.

Pueden realizarse tertulias filosóficas, es decir, tertulias en torno a textos filosóficos que pueden hacerse tanto en 1º de bachillerato como en 2º con los textos de los filósofos. El método es el mismo que en las tertulias literarias.

También pueden realizarse tertulias en torno a artículos científicos vinculados a los temas de Valores éticos como artículos sobre las nuevas tecnologías, la violencia de género, el acoso escolar...

\*Las tertulias curriculares

Consisten en la lectura de los apuntes que se van a estudiar y trabajar en clase. Puede ser una forma de comenzar o de repasar un tema por parte del alumnado, y puede ir unido a técnicas de aprendizaje cooperativo.

Es una estrategia vinculada directamente con elementos esenciales para la enseñanza de la Filosofía como la comprensión lectora, la expresión oral, la argumentación, el sentido crítico, la escucha, el respeto y el diálogo.

## Ponencia 4

**Título:** La teoría como crítica: una propuesta educativa hacia la recuperación de la cultura y su lógica compleja

**Ponente:** Sheila López Pérez (Universidad Internacional Isabel I de Castilla)

### **Resumen:**

La pandemia ha demostrado que presentar la sociedad como un cúmulo de incertidumbres, desajustes y dislocaciones es la mayor herramienta del *radicalismo*, del *totalitarismo* y del *identitarismo*. Fácilmente podemos comprobar cómo el virus Covid-19 se ha convertido en un *virus ideológico*: lo que ha sido ideológico no es el virus, sino *lo que se ha hecho con el virus* a nivel sociopolítico.

Durante la pandemia, representantes de todos los frentes e ideologías decidieron aprovechar la oportunidad para culpar de la incapacidad de contener el virus a algún movimiento, *presente* o *pasado*, acometido por “el adversario”. De este modo, una pandemia mundial se alejó de ser una batalla sanitaria ante la que se erigiera un frente planetario común y se convirtió en una batalla entre identidades e ideologías, una batalla en la que enfrente del virus comenzó una disgregación que ha acabado con *lo político*, que siempre es el espacio de comunicación y de co-implicación. Una batalla donde los discursos sesgados, unidimensionales y dogmáticos se han querido presentar como la única alternativa posible ante una realidad *demasiado* plural y caótica.

Lejos de tratar el mundo tal y como este exige ser tratado, de manera compleja, pluricausal y multidimensional, los ciudadanos, exasperados de tantas crisis posteriores al año 2008, miran el mundo con un discurso cada vez más simplificado y reduccionista que se extiende a través de los canales de socialización y los medios de comunicación. Este discurso asegura que las crisis que asolan al mundo son causa directa de adversarios concretos, y no un rasgo inherente al propio sistema neoliberal.

Nos encontramos en un punto en el que el espacio público, la *polis*, ha sido desgajado en una lucha entre espacios privados, en una batalla entre discursos radicalizados y mono-enfoque que pretenden explicar toda la realidad a través de *un solo logos*. Debido a ello, se hace necesaria una *educación crítica* capaz de subvertir la paulatina simplificación -lo que se traduce espontáneamente en radicalización- de la capacidad de pensar.

Solo a partir de un análisis complejo de las *lógicas* que colman el presente, unas lógicas que comparten su formato populista pero se distancian en las referencias de su contenido, podremos cerciorarnos de lo necesario de una *educación crítica* y

*democrática*, una educación cuyo objetivo sea otorgar herramientas que permitan entender a los allegados al mundo -un mundo que, por otro lado, los recientemente allegados siempre han conocido en crisis- que *el mundo es un espacio en construcción* que solo puede funcionar aceptando la incertidumbre, el pluralismo y la impredecible transformación que lo vertebra. La lucha del presente no debe alzarse contra el desajuste del mundo, sino contra la *lógica de las identidades* que busca erigir fronteras, incomunicación y rechazo en un mundo que, por ser irreductiblemente plural, solo puede funcionar *dialogando*.

El radicalismo y el pensamiento acrítico no son ya un reto a nivel local, sino un reto a nivel planetario. De este modo:

1. La educación debe proyectarse como una educación en la pluralidad, en la diversidad y en la tolerancia. Así, lo humano -que siempre abarca *lo Otro*- deberá posicionarse por encima de las identidades.

2. La política debe volver a *hacer política*. Esto significa que el espacio público, la *polis*, debe recuperarse como espacio compartido, como lugar en el que la convivencia sea un hecho desde el que se parta y no una posibilidad a debate.

Mi propuesta se encamina a analizar los ánimos de los jóvenes estudiantes que viven en sociedades democráticas en pos de comprender su relación con el espacio público, con los discursos identitarios y con sus propios conciudadanos. Debido a ello, y apoyada en los estudios de la Escuela de Frankfurt de principios del siglo XX – cuando trataron de esclarecer, en el contexto pre y post hitleriano, la relación entre los ciudadanos y la aceptación sumisa del radicalismo-, propongo dos vías para prevenir e intervenir la radicalización del pensamiento crítico en los jóvenes: la elaboración de encuestas dirigidas a analizar el ascenso de corrientes y populismos antidemocráticos a nivel global, y la recuperación curricular de la *cultura profunda*, una cultura compuesta por obras complejas que los alumnos, lejos de poder asimilar instantáneamente -tal y como ocurre con la obras de la cultura de masas-, deban enfrentar de una manera compleja, personal y activa.

Las encuestas, por un lado, se encaminan a desentrañar el puente que une el aún vigente y masivo apoyo a la democracia con la aceptación de pensamientos que van en contra de ella, tales como la apelación a la democracia para manifestarse en contra de enemigos políticos, la búsqueda del “tercero judío” necesario en cualquier relato cerrado sobre sí mismo o el intento de cancelación de toda acción y pensamiento considerado contrario a los pensamientos del grupo propio. De este modo, las encuestas tratarán de

*rastrear las tendencias anti-democráticas aceptadas y naturalizadas en las sociedades democráticas* desvelando, a través de diversas preguntas, el potencial antidemocrático de sus jóvenes.

Estas encuestas y su posterior acompañamiento cultural pretenden, más que poner en evidencia que la democracia se ha vuelto inviable en una época con tanta pluralidad y lucha entre identidades, mostrar a los jóvenes que la democracia es *la única vía posible* en un mundo compuesto por sentidos y formas de pensar diversas. La etapa final de esta propuesta pedagógica se centra en rechazar cualquier modelo educativo que haga de los estudiantes ciudadanos acríticos, y propone poner a los jóvenes ante obras, dilemas y problemas complejos a los que deban mirar con unos nuevos ojos, al salirse de la *lógica* que tienen naturalizada.

Esta propuesta educativa está dirigida a *complejizar* la capacidad crítica de los estudiantes poniéndolos ante *obras culturales complejas*, que no pueden ser miradas con ojos simplificadores. El ensayo, la literatura y el cine son las principales vías de esta propuesta educativa.

#### **Mesa de comunicaciones 25:**

#### **¿A dónde va la secundaria?**

**Moderador:** Gemma Muñoz-Alonso

#### **Ponencia 1**

**Título:** Enseñanza de la filosofía para la ética ecológica

**Autor:** María Keila Jerónimo (UCM)

#### **Resumen:**

El avance tecnológico ha provocado cambios bastante significativos en el planeta. La acción humana asociada al uso de una tecnociencia cada vez más sofisticada, ha ido provocando cambios en todos los aspectos, tanto positivos como negativos. Estos cambios traen como consecuencia un riesgo real para la generación actual y las futuras. Hoy en día vivimos una realidad que roza la crisis medioambiental global, nos enfrentamos a los retos de una crisis epidemiológica de consecuencias catastróficas, tanto la pandemia del covid-19 como los problemas medioambientales sin precedentes. Muchos de ellos son el resultado de la acción antrópica que afecta fuertemente a la calidad

de vida de las personas, reduciendo las posibilidades de supervivencia y poniendo en riesgo todas las formas de vida. En este sentido, planteamos las siguientes preguntas: ¿en qué medida la enseñanza de la Filosofía contribuye al debate y la reflexión sobre una ética socioambiental que reflexione sobre la relación entre el hombre y la naturaleza a través del uso de la tecnología? ¿Cómo podemos pensar en una práctica educativa en la enseñanza de la Filosofía para el desarrollo de una ética ecológica? Destacamos el vacío ético contemporáneo, haciendo hincapié en la aparición y la posibilidad de una ética medioambiental. Para ello, recurrimos a un referente teórico y metodológico de carácter interdisciplinar y reflexivo, subvencionado por el Principio de Responsabilidad de Hans Jonas, que se propuso reflexionar sobre los graves riesgos de una técnica que se ha convertido en autónoma y en el centro de las necesidades humanas, con fines en sí misma, y la urgencia de una ética que vuelva a poner, como instrumento, un medio para la facilitación de la vida humana. La perspectiva de Hans Jonas es la del ser vivo como centro de la discusión ética ante el peligro inminente de la acción técnica. En este sentido, pensamos que la enseñanza de la Filosofía es una importante contribución al debate y a la reflexión crítica sobre una ética ambiental que apela a la responsabilidad socioambiental como ámbito pedagógico y educativo para las futuras generaciones como instrumentos viables para la formación de ciudadanos éticamente responsables, ya que son necesarias prácticas responsables basadas en el biocentrismo y que valoren la calidad de vida y la buena convivencia con todas las formas de vida del planeta.

### **Ponencias 2 y 3**

**Título:** ¡Filosofía o barbarie! Activismo e innovación. Diagnóstico de la actualidad

**Ponente:** Enrique Olmedo y Elena Ugena (profesores de Secundaria y miembros de la Plataforma Independiente de Filosofía)

**Título:** ¡Filosofía o barbarie! Activismo e innovación. Hacia un programa de máximos

**Ponente:** Elena Salas y Miguel Ángel J. León (profesores de Secundaria y miembros de la Plataforma Independiente de Filosofía)

**Resumen de ambas ponencias:**

La presente comunicación tiene por objeto analizar brevemente la situación crítica actual de la Filosofía en el currículo dentro sistema educativo después de las modificaciones normativas introducidas por la LOMLOE. Se analizarán, además, los problemas actuales y futuros de las materias filosóficas impartidas en el nuevo currículo de Secundaria y Bachillerato y el impacto que supone individual, colectivo, cultural y social la supresión o minimización de la carga lectiva de dichas materias.

Otro foco de este trabajo es presentar una visión panorámica de cuál es el estado actual de las reivindicaciones de la Filosofía y como se han ido canalizando estas demandas. Después de analizar el tejido asociativo existente se expondrán las trayectoria, presente y futuro de la Plataforma Independiente de Defensa de Filosofía. Se explicarán las distintas acciones y actividades que se han llevado a cabo o coordinadas por la Plataforma y se manifestarán las razones que justifican un marco de acción estable y estatal.

Dentro de este último apartado se abordarán los distintos objetivos que pretenden establecer un programa de máximos para restituir u otorgar, finalmente, a la Filosofía el lugar que le corresponde dentro del sistema educativo. Se atenderá además el desafío que supone conjugar los saberes filosóficos y sus tradiciones intelectuales con la revolución tecnológica y el ritmo vertiginoso que imprime en el cambio social y la atención a la necesidad de actualizar metodológicamente la impartición de las disciplinas filosóficas.

Día 23 de junio de 2022

De 09:30 a 11:00

**Mesa de comunicaciones 26:**

**Innovación educativa e inteligencias artificiales**

**Moderador:** José Ramón Suárez Villalba

**Ponencia 1**

**Título:** Innovación educativa en tiempos de inteligencias artificiales

**Ponente:** Javier Gracia Calandín

**Ponencia 2**

**Título:** Hipermimesis, educación ética y formación de la subjetividad

**Ponente:** Marina García-Granero Gascó

**Ponencia 3**

**Título:** Alcance y límites del aula virtual. Experiencias educativas

**Ponente:** Isabel Tamarit López

**Ponencia 4**

**Título:** Leonardo Suárez Montoya

**Ponente:** Periodismo automatizado y *fake news*: del algoritmo a la infoética

**Resumen:**

Tras algo más de dos años de la pandemia COVID-19 y en un momento en el que los confinamientos ya han empezado a remitir de modo ostensible, las inmensas posibilidades que se abren para la educación con las nuevas tecnologías e inteligencias artificiales son tal vez más evidentes que nunca. Si la técnica es consustancial al ser humano y la tecnología ya estaba muy presente en nuestros ámbitos educativos, en los últimos años las inteligencias artificiales ponen de manifiesto que el modo de educar ha dado un giro radical a partir de la introducción de internet y con él de diversas plataformas y herramientas tecnológicas.

En esta mesa nos proponemos repensar la innovación educativa en tiempos de inteligencias artificiales. Para ello vamos a realizar un análisis de algunos de los rasgos más característicos de nuestra sociedad como son la aceleración, el cansancio, la pérdida de identidad, y la pérdida o transformación de ciertas capacidades como la memoria, la reflexión, la deliberación, etc. El interés de nuestro análisis es examinar filosóficamente la relación que se establece entre

educación, tecnología e innovación y evaluar el protagonismo que adquiere y que ha de adquirir la inteligencia humana y qué capacidades de dicha inteligencia es clave reconocer. Por lo tanto, se trata de una reflexión filosófica que eleva el tono crítico para examinar las ventajas y los inconvenientes de un mundo educativo cada vez más digitalizado y en el que las inteligencias artificiales están más presentes (¿omnipresentes?) y que cuyo protagonismo en los procesos educativos es cada vez mayor.

La mesa se propone incidir tanto en una reflexión de calado ético y filosófico acerca de la repercusión de la innovación tecnológica en el ámbito educativo, como en experiencias educativas en materias propias de la filosofía en las que algunas herramientas de inteligencias artificiales han sido empleadas

### **Mesa temática 27:**

#### **Pedagogías feministas**

**Modera:** Nuria Sánchez Madrid

**Ponentes:** Martha Palacio Avendaño (Universidad de Alcalá de Henares) Aránzazu Hernández Piñero (Universidad de Zaragoza), María José Guerra (Universidad de La Laguna)

#### **Resumen:**

¿Afectan los contenidos a las metodologías de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué supone en cuestionamiento del canon de la tradición filosófica occidental en la práctica de la enseñanza? Desde hace décadas y de maneras diversas, la teoría feminista, los estudios postcoloniales y descoloniales, la teoría interseccional y los estudios críticos de la raza han desarrollado profundas críticas acerca del canon y sus exclusiones al tiempo que han tratado de responder a los interrogantes formulados. Se trata de ámbitos del conocimiento en el que las categorías planteadas se enfrentan a los propios límites de su presente; nos invitan a pensar desde otras coordenadas y a hacer uso de estilos de enseñanza que, además de cumplir el cometido de la transmisión, solo pueden llevarse a cabo con una dosis importante de innovación, pues ésta viene prefigurada por los propios contenidos a estudiar cuando se trata de conocimientos surgidos de la práctica.

Los efectos del canon en el aula, así como de su práctica metodológica más extendida, la clase expositiva, son múltiples. De entre ellos, nos interesa indagar en el silenciamiento de las estudiantes y las personas racializadas. Por esta razón, plantaremos y abordaremos los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las dinámicas de la participación en el aula? ¿Cómo sobreponernos a “la tradición del silencio”? ¿Cómo crear las condiciones propicias para que

el aula se convierta en un espacio de toma de la palabra y de escucha? ¿De qué manera puede ésta ser un indicador de cambios o transformaciones del propio proceso de aprendizaje?

Con la propuesta de esta mesa, nuestro interés está en abrir un espacio de reflexión y discusión que nos permita compartir la experiencia de cómo determinados contenidos y autoras exigen un cambio metodológico que desafía determinados paradigmas al ampliar el campo de visión sobre cómo se construye la diversidad social y, por tanto, cómo comprender el ejercicio de una ciudadanía democrática.

### **Mesa temática 28:**

#### **La formación de los futuros profesores**

**Modera:** Felipe Ignacio Silvero

#### **Ponencia 1**

**Título:** Poética en la formación docente

**Ponente:** Inirida Morales Villegas (Universidad de Bogota, Colombia)

#### **Resumen:**

En los actuales programas de formación profesional de docentes en Colombia se ha sustraído la ética del currículo, acarreado consecuencias nefastas tanto en la autopercepción del Self, de la profesión y de la misma práctica pedagógica. De esta afirmación derivan inquietudes sobre la importancia de la filosofía en la formación universitaria y en el ejercicio de la docencia en particular; sobre la necesidad de la formación ética previa al ejercicio de la ciudadanía tanto en los individuos como en la Sociedad y sobre la praxis de una ética incluyente y equitativa a todos los miembros de una comunidad.

Estas inquietudes se pretendieron resolver a través de talleres de Poética, insertos en el Laboratorio de Reconocimiento, en desarrollo de la investigación doctoral “Praxis del reconocimiento en la formación docente” .

La metodología de trabajo se fundamenta en la Investigación Acción Docente (IAD) derivada de la IAP y en el modelo pedagógico de Aprendizaje y Acción por Descubrimiento de Jerome Bruner. En Desarrollo de los talleres de Poética los grupos de estudiantes de sexto semestre de la Facultad de Ciencias de la Educación asumieron el papel protagónico en la escrituración de sus vivencias, anhelos y proyectos y cada uno se inicia en su propia poética compartiendo con el grupo experiencias que inducen a la

reflexión filosófica y a la acción ética en elaboraciones discursivas que se ajustan a la apuesta de la autorrealización práctica.

Así, los y las jóvenes estudiantes, además de cualificar la escritura con su particular estética, enriquecen su léxico y su expresión verbal, cualidades todas fundamentales para el ejercicio docente; recrean sus vivencias y las enriquecen con una apuesta ética que surge de su sentir y les permite identificar, de un lado, las esferas del menosprecio y las afectaciones en su vida privada y la de sus comunidades primarias: apropiar las tres esferas del Reconocimiento (amor, Derecho y Solidaridad) y sus trayectos históricos desde Hegel hasta Honneth, así como, finalmente articularlas a sus experiencias en el plano hipotético o en el propio Reconocimiento al desarrollar empíricamente las tres esferas de la autorrealización práctica propuestas por el filósofo alemán Axel Honneth (autoconfianza, autorrespeto y autoestima) al construir relatos de vida alternativos y posibles.

En los talleres de Poética el papel de la docente investigadora resulta subsidiario, se apuntala en los saberes de los y las jóvenes para orientar las búsquedas de sentido con apoyo en las artes literarias, escénicas y filmográficas para dilucidar y argumentar los fundamentos de la Ética de Reconocimiento Recíproco.

En conclusión, la Poética como mediación pedagógica resulta en excelente espacio para la innovación de los lenguajes académicos involucrando directamente a los y las estudiantes en su formación siendo excusa y motivo para dialogar y consolidar una posición ética de manera estética, innovadora e intersubjetiva, haciendo con la poética una Ética de vida.

## Ponencia 2

**Título:** ¿Quién enseña filosofía? La formación inicial de los futuros profesores de filosofía en secundaria

**Ponente:** María Jesús Gómez Mata (Profesora de Filosofía en el IES Delicias, Valladolid, y Profesora Asociada Uva)

### **Resumen:**

En esta ponencia se exponen los antecedentes históricos en la formación inicial de los profesores de secundaria en España hasta llegar al actual Máster. Se analiza la

organización y estructura del actual Máster y se señalan las luces y las sombras que lo acompañan desde el año 2008.

Se propone la pertinencia de que sean los propios profesores de secundaria de Filosofía quienes impartan docencia en este Máster, así como un reconocimiento ordenado y reglamentado de los profesores tutores de las prácticas de los alumnos de esta Máster.

### Ponencia 3

**Título:** Formar, implementar, renovar

**Ponente:** José G. Birlanga Trigueros (Universidad Autónoma de Madrid)

#### **Resumen:**

El pasado mes de enero se tuvo conocimiento del paquete de propuestas con el que el Ministerio de Educación pretendía cambiar la carrera profesional de Profesorado y también los requisitos para acceder al Máster de profesorado para Secundaria y Bachillerato.

Esas *24 grandes propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*, genéricas e insuficientes, dejarían atrás el actual Master habilitante, que, con sus evidentes limitaciones, ahora más notorias y difícilmente sostenibles, supuso, en su momento, una mejora incuestionable respecto a aquel requisito administrativo del CAP, una implementación nominal sin formación real.

La propuesta mostrará las tres líneas de renovación que la especialidad de Filosofía del Máster de Formación de la UAM (MESOB), no sin dificultades y algún problema serio, ha ido realizando en los últimos años para evitar el deterioro efectivo en la formación del futuro profesor de filosofía.

La primera y esencial línea de acción ha consistido en evitar la tendencia a asimilar “Formación del profesorado” con “Implementación” de una serie ECTS en asignaturas y prácticas. Las medidas de mejora introducidas tienen un objetivo claro: que el Máster actual no pueda parecerse a un CAP de nueve meses. Ello ha requerido redistribuir/renovar las cargas docentes, con la necesaria y decisiva implicación de los Departamentos de Filosofía y de Didácticas específicas.

De otro, y objeto de tratamiento preferencial, un cambio en la coordinación de la especialidad. Fundamentalmente decisivo resultó la progresiva incorporación de profesores y profesoras de IES y Centros de Secundaria y Bachillerato a la formación complementaria en filosofía, pero ahora también docente, de los estudiantes.

Y, finalmente, que el programa formativo, aun sin abandonar su perfil habilitante, trace líneas de relación con lo que sería un Máster profesionalizante propiciando así una (in)formación complementaria dirigida a su vida profesional. Básicamente centrado en el horizonte laboral: del acceso a la función docente pública --pero también a la concertada e incluso privada— pero también a otras salidas profesionales en principio no docentes, pero afines, y de efectiva inserción laboral.

### **Mesa temática 29:**

#### **La desigualdad en la educación**

**Modera:** José Sánchez Tortosa

**Título:** La desigualdad en la educación: el desafío del *capital humano* y el *capital cultural* para la enseñanza de la filosofía

**Ponentes:** M. Pilar Cizurre Melado (UCM), Ana Uhía (UCM), Sergio Vega (UCM).

#### **Resumen:**

Durante la segunda mitad del siglo XX, de la mano de la construcción de los Estados sociales del bienestar, pudo imaginarse el logro de la movilidad social ascendente, una posibilidad de formación y cualificación profesional que hacía de la movilidad algo más que un sueño. Sin embargo, esa movilidad social, que ha estado estancada en toda Europa, que se pudo dar allí donde había tenido lugar el desarrollo de un sólido sistema público de universidades, con becas regidas por el criterio de inclusión (corrector de la desigualdad) y no solamente por el mérito o el rendimiento académico, parece haber llegado a su fin (Cantó, 2019). Y aquí debemos matizar, la cualificación no implica movilidad social inmediata, pues la obtención de estudios posobligatorios a menudo no exime de terminar en un trabajo precario (probablemente del sector servicios), al margen de lo que pueda poner sobre el tablero social el binomio prometido formación-éxito neoliberal, que no deja de ser un mero espejismo.

Ante este paisaje de movilidad estancada, desempleo masivo y enfoque profesionalizante de las leyes educativas y las programaciones competenciales, la indagación de la influencia de factores y realidades como el género, la *clase social* o el *capital cultural*, en el aprovechamiento de los estudios o, por el contrario, en la generación de dinámicas de segregación y desigualdad, así como la propia constitución de sujetos como *capital humano* en el marco actual neoliberal, es un asunto a tener en cuenta que debiera acompañar nuestros diagnósticos sobre los problemas del sistema educativo, sobre el abandono escolar prematuro, las dificultades de aprendizaje y los obstáculos que se afrontan en la propia acción

pedagógica. Por ello, y reparando en reflexiones como las realizadas por Bourdieu, Passeron, Freire o Foucault, trataremos de proyectar una mirada renovada, analítica y crítica de todos estos principios conflictivos

que rigen nuestro sistema educativo permitiría replantear los límites de los debates actuales en la materia y las vías posibles para intervenir con éxito desde abordajes globales e integrales de la educación y la inclusión, y no desde meros enfoques individualizantes (sin desdeñar por ello la atención personalizada a los alumnos, que siempre es fundamental).

En esta mesa nos proponemos responder a una serie de preguntas:

1) De qué manera la educación contribuye a la constitución de sujetos que contribuyen a la reproducción sistemática de las lógicas sociales, políticas y económicas presentes en nuestros días bajo la estela neoliberal.

2) Por qué la escuela sigue encontrando dificultades para no reproducir las desigualdades de partida, en un contexto de marcado estancamiento de la movilidad social.

3) Por qué pese al nivel de detalle y concreción de la clasificación de competencias, destrezas, niveles de desempeño, protocolos y métodos de evaluación y seguimiento tanto del alumnado como de la práctica docente, seguimos enfrentándonos a un viejo problema: una desigualdad educativa en su dimensión sociocultural, que se traduce en una diferencia de rendimiento escolar, en una diferencia de aprovechamiento de los estudios, cuyas causas no se reducen solamente a la diferencia de recursos y de medios de estudio sino también a una cuestión de bagaje, que en nuestra intervención será indagado desde la perspectiva del capital cultural y de las limitaciones de la educación bancaria.

4) A partir de qué métodos tendremos la posibilidad de visibilizar y resquebrajar estas dinámicas actuales, considerando una serie de recursos didácticos específicos que puedan llevarse a cabo en la práctica docente diaria.

Día 23 de junio de 2022

De 11:30 a 13:00

**Mesa de comunicaciones 30:**

**Filosofía y crisis**

**Moderador:** María Jou

**Ponencia 1**

**Título:** El conflicto del filantropismo y el humanismo y el lugar de la filosofía en el conjunto del saber

**Ponente:** Pilar Mancebo (IES Profesor Ángel Ysern)

**Resumen:**

La publicación de *El conflicto del filantropismo y del humanismo en la teoría de la instrucción educativa de nuestro tiempo* en 1808 por parte del reformador bávaro de educación F. I. Niethammer expresa dos visiones en el debate acerca de cómo ha de perfilarse el sistema de enseñanza en los Estados alemanes tras la Revolución francesa. El debate francés sobre la instrucción pública que habría de llevar a la formación de ciudadanos toma en Alemania un sesgo propio, que viene definido por la reacción de un conjunto de pensadores que intervendrán directa o indirectamente en las leyes educativas de Prusia y de Baviera, poniendo el acento antes en la formación del hombre que en la formación del ciudadano. Tanto la reforma humboldtiana en Prusia como la propia de Niethammer en Baviera son, así, herederas del debate protagonizado por pensadores humanistas y filósofos idealistas, y que concibe el sistema educativo como promotor de la *Bildung zur Humanität* propugnada por Herder. El debate surge, de este modo, como una reacción contra un tipo de educación que pone el acento en la utilidad y el beneficio del conocimiento (tal y como se expresaba en el *Philanthropin* fundado por Basedow) y como un intento por recuperar el lugar de la filosofía en el conjunto del saber, no como un saber perteneciente a los antiguos *studia humanitatis*, sino como la ciencia de la ciencia que se convierte en condición de la *Bildung durch Wissenschaft* que guía la fundación de la Universidad de Berlín en 1810, así como la propuesta de Niethammer de introducir filosofía como materia de la educación secundaria. A partir de este concepto de formación puede comprenderse también hoy el desafío de la filosofía ante la hegemonía del sentido utilitarista de la ciencia y de la verdad y el lugar que ha de ocupar el saber filosófico en

un sistema educativo que habría de poner la mira, hoy como entonces, en el fomento de la humanidad en el hombre; de aquí se deriva una propuesta metodológica (la hermenéutica) que acerque precisamente a este propósito fundamental.

## Ponencia 2

**Título:** La crisis de fe de los filósofos en la filosofía como origen de la indigencia de su enseñanza

**Ponente:** Felipe M. Ignacio

### Resumen:

Dice un chiste de *El mundo today*: «Pedro Sánchez asegura que no eliminará la Filosofía, “sea lo que sea eso”, de los planes de estudio». Tan divertido como ácido, es un buen síntoma de nuestra permanente indigencia. La crisis de la enseñanza de la filosofía en bachillerato no deriva sólo de oscuros y azarosos intereses políticos, sino de su propia crisis existencial. ¿Para qué mantener un saber incierto en el bachillerato, una etapa decisiva donde todos los saberes deben ser necesarios y útiles, donde todo debe colaborar en la formación del espíritu del futuro ciudadano?

Como la asignatura nace una vez estallada la crisis, su precariedad es tan vieja como la propia asignatura. En el clima de reformas educativas iniciadas durante la Tercera República francesa, corrió el rumor de que la asignatura iba a desaparecer. Se despierta una viva polémica. Numerosos profesores salen en su defensa. Durkheim, antiguo profesor de filosofía, presenta la crítica más demoledora. No tiene que haber filosofía en bachillerato porque las ciencias modernas, solas, cumplen su finalidad esencial: son la mejor vía para aprender a razonar. Se razona sobre algo. No se puede razonar sobre nada. Y sucede que la filosofía es un no-saber, sin objeto, cuando ya no sólo la naturaleza, sino también el hombre, se han convertido en cosa de las ciencias.

En *La crisis de las ciencias europeas*, Husserl ofrece la más completa réplica. Las ciencias, afirma, empujan hacia la particularización y la pluralización. Su mera *yuxtaposición* no significa *unidad*. Su transformación en una totalidad orgánica se opera en otro sitio: en la filosofía. Y eso tiene que ver con que a la filosofía le está reservado un ámbito propio: diciéndolo con Ortega, frente a las diversas regiones del mundo, su ser fundamental. Así, sin filosofía, se quiebra el sentido de verdad de las ciencias. De ahí la defensa francesa, única justificación de nuestra asignatura, de situar esta enseñanza como indispensable coronación del proceso de formación en secundaria. El problema es, añade

Husserl, que son ahora los filósofos quienes han perdido la fe en la razón. No son ni los políticos ni los científicos, sino los propios filósofos quienes ya no creen en la posibilidad de una filosofía universal, quienes naufragan en el diluvio escéptico, quienes se entregan a la “no-filosofía”, quienes no creen en sí mismos.

Cien años después de Husserl, la crisis parece haberse agudizado. La tendencia a la fragmentariedad y la desconfianza en la razón parecen prosperar. Pero si los filósofos ya no aspiran a *estar en la verdad*, ¿qué van a enseñar en sus clases? Y, por el contrario, ¿qué mejor defensa de su enseñanza que, en medio del naufragio, llamar, con Husserl, a la revitalización de su *fe en la razón* y en su misión como *funcionarios de la humanidad*?

### **Mesa de comunicaciones 31:**

#### **¿Qué es enseñar filosofía?**

**Modera:** José Luis Díaz Arroyo

### **Ponencia 1**

**Título:** La vanguardia clásica en la docencia. Dialéctica entre tradición e innovación en la enseñanza de la filosofía en el mundo digitalizado

**Ponente:** José Sánchez Tortosa

#### **Resumen:**

En trances críticos como el presente, los cimientos de las sociedades parecen tambalearse. La enseñanza es uno de esos pilares, sometidos cíclicamente a las embestidas provocadas por las mutaciones sociales, políticas, económicas, tecnológicas, sociales, culturales, consuetudinarias, dejando abierto el campo para las disputas acerca de cómo ha de ser la educación en cada momento histórico, en la siempre doliente actualidad, y qué papel le queda a la filosofía en la institución escolar, en riesgo, tal vez, de perder la función pública de la cual hasta ahora era titular. En tal tesitura, parece de emergencia nacional, internacional e intelectual, replantearse de forma crítica, los tópicos de una enseñanza tradicional anclada en saberes considerados hoy inútiles o, cuanto menos, depositados en las plataformas digitales de memoria externa delegada, así como los mitos de una escuela digitalizada, una educación híbrida o bimodal, cuando no enteramente virtual, que dejará en la nostalgia de un mal recuerdo la escuela memorística, rígida, llena de contenidos pero vacía de alma, saturada de clases magistrales pero pasiva para el alumno, que ha de imponerse para el desarrollo de los estudiantes en destrezas o

competencias aun por venir, imprevistas pero presuntamente ideales de cara al emprendimiento, la autosatisfacción y la felicidad de los sujetos en proceso de formación. Tanto con respecto a la escuela, como función pública gracias a la cual fomentar la ciudadanía crítica y bien formada, capacitada profesionalmente y dotada de independencia intelectual, como con respecto a la enseñanza en ella de la filosofía, el enfoque filosófico se antoja necesario y, desde él, atendiendo a los demás aspectos categoriales que concurren en la institución escolar, se propone abrir el debate razonado acerca de cómo coordinar los contenidos de los saberes categoriales heredados de la tradición académica, si es que merece la pena conservarlos y transmitirlos aún de algún modo, con las realidades del presente a las que docentes y estudiantes han de enfrentarse ya, y a las que se enfrentarán verosímilmente en un futuro no muy lejano, incluyendo especialmente los entornos tecnológicos que no sólo envuelven sino que configuran la subjetividad de las jóvenes generaciones. ¿Cabe terapia académica y escolar contra la decrepitud de una enseñanza obsoleta y contra los vicios de una contaminación digital que parece puede afectar cognitiva y psíquicamente a los alumnos?

## **Ponencia 2**

**Título:** La filosofía como educación integral

**Ponente:** María Isabel Méndez Lloret (Universidad de Barcelona)

### **Resumen:**

A través del análisis de la figura del filósofo como maestro, se pretende reflexionar sobre la vigencia de esta identidad en la enseñanza actual. Se procederá desde el análisis y recuperación de aquellos elementos que construyen el carácter del filósofo como maestro de vida en la antigüedad, a partir de la aparición de la primera escuela de filosofía, la Academia, y de la relación que mantiene el maestro con el discípulo. El objetivo es identificar los rasgos esenciales del magisterio del filósofo para valorar en qué medida esa relación personal se ha podido mantener, desdibujar o perder en la enseñanza universitaria, principalmente en la situación actual, derivada de la necesidad de impartir las enseñanzas por medios virtuales y, en consecuencia, puesta en peligro por la distancia física y emocional entre el profesor y el alumno que ha provocado el nuevo modelo de impartición de docencia.

El cuestionamiento del valor, la función y la vigencia de la relación entre maestro y discípulo en el contexto educativo actual, que apuesta por una metodología dinámica,

virtual, donde el maestro/profesor queda integrado en la actividad grupal por temor (o sospecha) a que la metodología magistral suponga un muro para el aprendizaje, anula la diferencia entre el contenido del aprendizaje teórico, el método y el ejecutor/conductor; asimila el método magistral de enseñanza a la figura del profesor, restándole a éste su protagonismo como maestro. La cuestión es ¿qué es lo que se aprende en la universidad? O mejor, ¿se aprende en la universidad? La solución a este tipo de preguntas debe tener en cuenta que el aprendizaje, para que sea tal, tiene distintos niveles de profundidad: el meramente “técnico”, que se refiere a los contenidos que capacitan al estudiante para ejercer una tarea, y el “ejemplar”, que se centra en el conocimiento y comprensión del propio trabajo del profesor, del ejercicio vital de enseñar como actividad de identidad propia.

La conclusión se presenta a lo largo de todo el análisis expuesto: el profesor universitario es un pedagogo, es un individuo que conduce al estudiante a despertar hacia el conocimiento y lo vincula al ejercicio de la virtud humana. El buen maestro enseña para formar hombres; es un filántropo en sentido estricto. Como indicara Diógenes el cínico en su búsqueda continua, bajo la luz de su lámpara: se trata de alumbrar hombres.

#### **Taller 4:**

##### **La filosofía como danza: el baile de las metáforas ante los conceptos**

**Directora:** Vanesa Vidal (Universidad de Valencia)

Este taller presenta una metodología de innovación educativa en la enseñanza de la filosofía partiendo del texto de Paul Valéry “Filosofía de la danza”. En este texto, Valéry propone una concepción de la danza y la filosofía como danza de metáforas en tanto que imágenes como la del mito de la caverna de Platón, el río de Heráclito o la serpiente de Nietzsche como modo de enseñar una filosofía que añada al esqueleto conceptual, las definiciones y las deducciones una corporalidad y materialidad que permitirían explicar la filosofía como un ballet de imágenes metafísicas que muestran su corporalidad frente a los esqueléticos conceptos e ideas tradicionales.

En el taller se trata de llevar a la praxis la propuesta de comunicación “**La filosofía como danza: el baile de las metáforas ante los conceptos**”. Se trata de relacionar los conceptos filosóficos y las metáforas con movimientos corporales, llevar lo abstracto a lo concreto para corporizar y percibir en el espacio y tiempo del cuerpo y su movimiento danzante los conceptos que normalmente son estudiados e interiorizados en la enseñanza

de la filosofía sólo de un modo abstracto y conceptuales. Para realizar la actividad sería necesario un espacio en el que podamos bailar cómodamente y un equipo de sonido.

**Mesa de plenaria de clausura:**  
**La formación de los nuevos profesores**

**Modera:** Juan Antonio Valor Yébenes

**Ponentes:** Esperanza Rodríguez Guillén y Gonzalo Jover

