



TRABALLO DE FIN DE GRAO

APRENDIENDO A PENSAR. Proyecto socioeducativo con adolescencia en desprotección y conflicto social.

APRENDENDO A PENSAR. Proxecto socioeducativo con adolescencia en desprotección e conflito social.

LEARNING TO THINK: Social and educational project with adolescence in disadvantage and social conflict.

Xiana Sánchez Carnero

Laura Cruz López

Grao en Educación Social

2018/2019

Resumen

APRENDIENDO A PENSAR se trata de un proyecto socioeducativo destinado a desarrollar las capacidades y habilidades propias del razonamiento y pensamiento crítico, creativo y cuidadoso a través de la Filosofía para Niños y Niñas, como metodología de trabajo estable dentro de los centros de protección y reeducación. El proyecto está ideado para jóvenes con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años de edad, que, actualmente, se encuentran residiendo en un centro de menores, tanto en régimen de protección como de reeducación de la comunidad autónoma de Galicia. Se presenta una propuesta de 19 sesiones organizadas en cuatro bloques, en los que, las personas participantes aprenderán a pensar y dialogar sobre dilemas morales; analizar críticamente los mensajes que nos llegan a través de series, películas, música y medios de comunicación; crearán un medio de comunicación propio; y reflexionarán sobre temas relacionados con la libertad y la identidad personal; trabajando de forma transversal la igualdad de género.

Palabras clave: Pensamiento crítico, Filosofía para niños y niñas, diálogo, pedagogía de la pregunta, adolescencia en desprotección o conflicto social

Agradecimiento

Una vez acabado este TFG me gustaría dedicar unos párrafos a mencionar a aquellas personas que me han acompañado y apoyado a lo largo de estos cuatro años, así como, agradecerles su papel fundamental, durante esta larga etapa que ahora toca su fin.

En primer lugar, a mi familia, quienes han realizado grandes esfuerzos para facilitarme esta oportunidad. En especial a mi madre, por cuidarme y aguantarme con suma paciencia durante la selectividad.

A todos los profesores y profesoras que me han apoyado durante esta etapa, en especial a quienes más disfrutaban de su trabajo, haciendo de una clase un lugar de aprendizaje e investigación compartida, alejándose de las manifestaciones absolutistas de la educación bancaria. En especial a Carmen Rodríguez por darle desde el primer día un sentido vital a nuestra profesión, a Alberto Sucasas, por reencontrarme de nuevo con el arte de la filosofía, y, como no podía ser de otra manera, a mi tutora Laura Cruz López, por servirme de fuente de inspiración, apoyo y aprendizaje, y, especialmente por su admirable paciencia durante la elaboración de este TFG.

A Valentín Figueira Souto (Nito), por todo su apoyo y su paciencia a lo largo de estos cuatro meses. Especialmente por aquellos pequeños detalles improvisados, que hacían más amenas las horas de trabajo que se iban alargando según se acercaba la recta final.

Por último, a mis amigas y compañeras: Fany, Marta y Andrea con quienes hace cuatro años comencé en esta etapa siendo desconocidas y la hemos acabado siendo familia.

Índice

1. Introducción.....	6
1.1 Objetivos del TFG	8
1.2 Metodología y configuración del trabajo	8
2. Justificación teórica	9
2.1 Fracaso escolar das adolescencias en desprotección y/o conflicto social	11
2.2 Pensamiento autónomo y crítico esencial en la educación para la ciudadanía.....	14
2.3 Libertad y libertades	17
3. Diseño del proyecto socioeducativo	20
3.1 Contexto para el que se diseña y personas destinatarias	20
3.2 Responsables de su aplicación.....	21
3.3 Objetivos y contenidos.....	21
3.4 Metodología.....	22
3.5 Actividades	25
3.6 Espacio y temporalización	44
3.7 Recursos y presupuesto	45
3.8 Evaluación	46
4. Conclusión y valoración.....	47
5. Bibliografía.....	50
6. Webgrafía.....	52
7. Anexos	53



Índice de figuras

Figura I: Tabla de Objetivos.....	22
Figura II: Temporalización	45
Figura III: Presupuesto.....	45
Figura IV: Indicadores de evaluación	47
Figura V: Ficha de evaluación.....	54
Figura VI: Ficha para el debate.....	55
Figura VII: Ficha de evaluación.....	56

1. Introducción

El Trabajo de Fin de Grado que se presenta, se acoge a la modalidad de diseño de proyectos socioeducativos, en este caso orientado a promover habilidades de pensamiento crítico, creativo y cuidadoso en adolescentes en situación de conflicto social, a partir de la propuesta de Filosofía para Niños y Niñas.

Es fundamental que definamos qué es la filosofía para niños y niñas, ya que será la base metodológica de todo este proyecto. Se trata de un plan que comenzó en 1969, a manos de Mathew Lipman, profesor de Lógica e Introducción a la indagación filosófica de la Universidad de Columbia. Tras varios años de docencia, Lipman pudo observar que la mayor parte de su alumnado presentaba grandes dificultades para llevar a cabo razonamientos o análisis filosóficos, entendían la filosofía como la historia del pensamiento y no como una herramienta que puede ayudarles a entender que es lo que pasa en el mundo. (Hoyos, 2010)

Para este profesor, el problema era evidente: la falta de formación filosófica en la Educación Primaria y Secundaria, entendida como un método que nos prepara y nos permite adquirir las herramientas necesarias para cualquier proceso de razonamiento filosófico posterior. En otras palabras, nos dota de las capacidades y habilidades necesarias para un pensamiento razonado, lógico y existencial (Hoyos, 2010). Con el objetivo de solventar esta situación, Lipman, en colaboración con Anna Margaret Sharp, graduada en Historia y Filosofía, elaboran el Programa de Filosofía para niños (y niñas) (FpN), diseñado para mejorar las habilidades de razonamiento en los y las alumnas desde la más tierna edad, ayudándoles a desarrollar un pensamiento crítico y creativo. (María, 2005)

La clave se encuentra en que el autor “concibe la filosofía como una disciplina no exclusivamente académica ni reservada a los especialistas ya que el proceso de filosofar puede ser adoptado como una forma de vida que todos podemos intentar” (Carmona, 2005, p. 203). Su objetivo final se encuentra en hacer accesible el proceso de investigación filosófica a los niños/as para que, por medio de él, configuren su propia forma de vivir y de pensar, dentro del marco de la ciudadanía.

Este proyecto comenzó con la elaboración de un material didáctico que ayudara tanto al alumnado como al profesorado a incorporar un pensamiento filosófico en sus clases. Su primera obra fue: “El descubrimiento de Harry”, compuesto por dos documentos, una

historia narrativa para leer con la clase y un manual para el o la docente, donde se proponen diversas actividades, temas de debate, juegos, etc. A este le siguieron otros seis ejemplares de las mismas características destinados a diferentes edades. (Hoyos, 2010)

Esta nueva forma de trabajo, destinada, no a transmitir contenidos de la historia de la filosofía, sino a plantear y discutir diferentes problemas filosóficos, fue desde entonces acogida por diferentes personalidades de filosofía y pedagogía que comenzaron a elaborar nuevos proyectos y materiales conforme a las mismas bases. Un claro ejemplo de FpN de la actualidad sería Wonder Ponder, un sello editorial dedicado a crear literatura y filosofía para niños y niñas, especialmente juegos de filosofía visual.

Entendemos que esta propuesta constituye una herramienta muy poderosa para cualquier profesional de la educación, también para educadores y educadoras sociales, concebidos por el Libro Blanco como: “agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente”. (ANECA, 2018, p. 127)

A través de la FpN se pueden trabajar los objetivos de la educación social, como: favorecer la autonomía de las personas, potenciar la búsqueda de la información y comprensión del entorno social o desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad sociopolítica (ANECA, 2018). Porque, utilizar esta propuesta metodológica implica trabajar desde la base del pensamiento y las ideas de las personas participantes, para conseguir una mejora en su proceso de análisis y reflexión sobre el mundo que nos rodea, lo que ayudará a establecer los elementos más complejos de su personalidad, con una base sólida y segura

Entendemos además que es una propuesta sumamente interesante para trabajar con adolescentes, etapa compleja en la que *aprender a pensar, o a filosofar*, suele convertirse en una tarea más ardua, pero también más necesaria. Especialmente si hablamos de menores en situación de riesgo o conflicto social, colectivo que suele presentar dificultades en su desarrollo educativo y que, además, se ve abocado a enfrentarse de forma prematura, y con menos recursos, al proceso de autonomía y, con él, al mundo laboral. Tarea para la que, sin duda, necesitan contar, no solo con un apoyo institucional, sino con habilidades de pensamiento crítico, creativo y cuidadoso para tener control de sus vidas, no al margen del

conflicto, ya que eso no se presenta posible, pero sí en armonía con él, con la capacidad de afrontarlo y sobrellevarlo de forma sana y organizada.

1.1 Objetivos del TFG

Respecto a los objetivos del presente Trabajo de Fin de Grado se han fijado tres:

- Comprender la propuesta metodológica de Filosofía para niños y niñas y su potencialidad con adolescencia en conflicto social.
- Fortalecer el vínculo entre educación (social) y democracia, favoreciendo el pensamiento autónomo y crítico, necesarios para el ejercicio de la ciudadanía.
- Diseñar un proyecto socioeducativo siguiendo las bases de la FpN, destinado jóvenes en situación de desprotección y/o conflicto social con medidas de internamiento.

1.2 Metodología y configuración del trabajo

En lo que respecta a la elaboración del TFG, la primera decisión tomada se refiere a la elección de la temática. Esta, está muy relacionada con mi experiencia en el Prácticum I y II, realizado en el Centro de Reeducción de Menores Concepción Arenal, donde tuve la oportunidad de poner en práctica un proyecto sobre pensamiento crítico y toma de decisiones. Esta oportunidad, me sirvió como punto de partida para comenzar a investigar sobre las diferentes metodologías existentes para trabajar la racionalidad, descubriendo así la FpN.

Una vez fijada la temática del trabajo, comenzó la fase de recogida de información. En primer lugar, recurrí a la búsqueda y lectura de un gran número de documentos y artículos relacionados con la metodología de FPN (pensamiento autónomo, reflexión crítica, libertad...), así como el colectivo destinatario de la propuesta socioeducativa y sus dificultades educativas. En base a esto, pude definir los puntos fundamentales a trabajar con menores en desprotección y conflicto social, dentro de un amplio abanico de posibilidades.

El trabajo está estructurado en cuatro apartados, empezando por la introducción, destinada a presentar la temática y objetivos del TFG, a la vez que se defiende la estrecha relación entre

la propuesta metodológica de la FpN y la Educación Social. Un segundo apartado profundiza en la justificación teórica del proyecto, centrada en presentar el colectivo destinatario en relación a su situación de fracaso escolar; la relevancia de formar para un pensamiento crítico y autónomo; y el concepto de libertad como contenido fundamental para el trabajo con adolescencia en riesgo y/o conflicto social.

En tercer lugar, encontramos el grosor del trabajo, es decir, el diseño del proyecto socioeducativo. Donde se presentan todos los aspectos prácticos y formales para la puesta en marcha del proyecto en cuestión, comenzando con el contexto para el que se diseña, las personas responsables de su puesta en práctica, los objetivos y contenidos que se pretenden alcanzar, los principios metodológicos que guían el proyecto y las actividades a desarrollar, temporalizadas en 19 sesiones. Para acabar, se presenta el presupuesto aproximado de los costes del proyecto y la evaluación, describiendo de forma detallada el proceso a llevar a cabo y los indicadores a contemplar.

El último apartado constituye una reflexión más personal sobre la relevancia de este tipo de proyectos, exponiendo mis opiniones y conclusiones sobre el proceso de elaboración de este trabajado, así como una pequeña síntesis en la que defiendo la utilidad del proyecto y lo que me ha aportado su elaboración, desde la recogida de información, hasta el resultado final.

2. Justificación teórica

La filosofía, -o pensamiento filosófico- es una de las enseñanzas más extensas y globales, ya que, no hace referencia únicamente a enseñanzas teóricas, o a las diversas teorías de pensamiento de los más importantes ilustrados de la historia. La educación filosófica cuenta con objetivos más ambiciosos: se trata de un aprendizaje que puede ayudar a los y las participantes a desarrollarse y adquirir bases de personalidad coherentes, y respaldadas por procesos de razonamiento como el análisis y la reflexión, que les lleve a conformarse una personalidad propia, un “yo” individual, único e intransferible. Imprescindible para llegar a desarrollar la autonomía y la responsabilidad necesaria para constituirse como ciudadano libre y democrático. (Corbella, Gil, y Sánchez, 2012) Pero, también es una de las enseñanzas más complejas -y necesaria-, como afirma Hoyos (2010), citando a Berlín:

La tarea de filosofar, difícil y penosa a menudo, consiste en desentrañar, en sacar a la luz las categorías y los modelos ocultos en función de los cuales piensan los seres humanos (esto es, el uso que hacen de las palabras, imágenes y otros símbolos), para poner de manifiesto lo que de oscuro o contradictorio haya en ellos; para discernir los conflictos que los oponen entre sí e impiden la construcción de maneras más convenientes de organizar, describir y explicar la experiencia. (Berlin, 1992, p. 153)

La filosofía y, más específicamente “la tarea de filosofar”, implica directamente un trabajo de pensamiento crítico, de análisis y reflexión, coherencia entre razonamientos y, sobre todo, se basa en cuestionar, en preguntarse sobre el “por qué” de las cosas, ya que la curiosidad, es el origen de todo conocimiento, y el resultado directo de la curiosidad es la pregunta. Por ello, debe animarse a los y las jóvenes a preguntar, a cuestionarse las realidades, y como educador o educadora nunca se debe despreciar una pregunta u ofrecer una respuesta definitiva, sino animar al grupo a buscar una respuesta, y, si es necesario facilitar la información para hacerlo. (Freire, 1986)

Pero, por desgracia, esto es algo que escasea enormemente en la educación formal actual, donde cada reforma educativa fortalece la memorística de datos que socialmente se consideran relevantes, las habilidades técnicas y las ciencias exactas. Un sistema educativo, que cada vez deja más al margen la narración propia, la reflexión y el debate. Así, asignaturas como la ética o, la filosofía -que en la mayor parte de los casos ya se dirigía únicamente al estudio de la historia y no al desarrollo de las habilidades de pensamiento del alumnado- son relegadas a un segundo plano.

Es evidente que, actualmente, el desarrollo de capacidades como el pensamiento abstracto, el razonamiento, la autonomía, la decisión o la responsabilidad -elementos propios de un programa de FpN- son elementos fundamentales para que cualquier individuo pueda enfrentarse victoriosamente a los continuos vaivenes del entorno social, los cuales se hacen cada vez más intensos y rápidos. Es lo que Bauman denomina como “Sociedad Líquida”, donde todo cambia sin que podamos esperarnos un resultado preciso y sin tener una razón aparente para hacerlo. Donde el mercado laboral se encuentra cada vez más inestables, en especial para los y las jóvenes, y la toma de decisiones se hace tan común y banal que se pierde la reflexión y el sentido, cambiándolo por un fluir continuo de acontecimientos donde la reflexión y el análisis se pierden casi por completo. (Bauman, 2011)

Cuando hablamos de FpN estamos haciendo referencia a un espectro muy amplio basado en la educación para y por medio del pensamiento filosófico. Por ello, cuando pretendemos llevar a cabo un proyecto de estas características, lo primero que debemos hacer es acotar. La filosofía, es una rama que abarca una inmensidad de temáticas y metodologías, que se hace más amplia, si nos referimos al pensamiento filosófico y no a la formación en filosofía. Por lo que se torna fundamental la elección de aquellos aspectos o temas hacia los que pretendemos enfocar este proyecto y con los que se busca trabajar la amplia transversalidad de la configuración de la yo-social y el pensamiento.

El proyecto presentado en el presente TFG se dirige a jóvenes en desprotección y/o conflicto social, que actualmente se encuentran en acogimiento residencial o cumpliendo una medida de internamiento en centros de protección o reeducación. Comparten situaciones de vulnerabilidad, fundamentalmente en el ámbito familiar, educativo y social, viéndose privados de derechos fundamentales para el desarrollo personal integral (autonomía, habilidades sociales y de pensamiento) e inclusión social plena. Se les exige responsabilidad en la toma de decisiones, e incluso se ven abocados, en su mayoría, a una vida “independiente” de forma precaria e inestable, y en desigualdad de condiciones que a otros chicos y chicas de su edad.

Por todo lo expuesto, nos parece relevante y especialmente útil trabajar las habilidades de pensamiento crítico, creativo y reflexivo con este colectivo, abordando de forma específica el valor ético de la libertad. Antes de presentar el proyecto “Aprendiendo a pensar”, dedicamos los siguientes subapartados a justificar la relevancia de estos contenidos y el ámbito escogido.

2.1 Fracaso escolar das adolescencias en desprotección y/o conflicto social

En base a datos recogidos en el Instituto Nacional de Estadística, se observa una reducción de las tasas de abandono escolar en nuestro país, en relación con los años anteriores, situándose en 18,3% en 2017, 6 puntos menos que en 2012 (24,7%). Lo mismo ocurre con el porcentaje de alumnado repetidor, con un porcentaje de 11,4% en el curso 15-16, respecto a los 12,3% del curso anterior. A pesar de esto, el índice del fracaso y abandono escolar resulta todavía muy preocupante, encontrándose más de 3 puntos por debajo de la

media del 15% marcado en la estrategia Europea 2020 (Romero y Hernández, 2018). Además, según Europapress, en 2017, el último volumen publicado, España ocupaba el segundo lugar respecto a los índices de fracaso escolar de la UE, superando en casi 8 puntos porcentuales la media de 10,6% de la UE, lo que demuestra que algo no está funcionando como debería dentro de nuestro sistema educativo.

Los resultados de esto son claros, una amplia población juvenil que ha abandonado los estudios antes de acabar la formación obligatoria, por lo que se encuentra insuficientemente preparada para incorporarse al mundo laboral, qué al mismo tiempo, se hace cada vez más exigente. Por lo tanto, el fracaso educativo no solo es un problema referente a la juventud, sino a todo el entorno social, ya que, mientras las sociedades crean grandes masas de menores con graves fracasos educativos, las empresas exigen cada vez trabajadores más cualificados. (Muñoz y Maquilón, 2015). Es decir, el fracaso escolar se convierte directamente en factor determinante en la exclusión, ya que se trata de su acceso al mundo laboral, uno de los recursos clave de la vida social (Montserrat y Casas, 2010).

Pero estas no son las únicas consecuencias del fracaso educativo, también nos encontramos ante un menor desarrollo de las capacidades y habilidades mentales y el pensamiento abstracto. Esto se debe a que, en una sociedad como la nuestra, en la que continuamente nos encontramos expuestos a estímulos cada vez más atractivos y que cubren con creces nuestra necesidad de ocio, propia de cualquier ser humano, la labor de autoformarse por iniciativa propia -ajena a la educación obligatoria- se torna cada vez más complicada y reservada a aquellos que fueron introducidos en ella desde la infancia. (Sartori, 1998)

Por otro lado, en lo que respecta a las causas de esta problemática social que nos presentan los altos índices de fracaso y/o abandono escolar en nuestro país, Muñoz y Maquilón (2015) identifican dos grupos claramente diferenciados: las *causas endógenas* y las *causas exógenas*. Las primeras hacen referencia tanto a la persona (sus capacidades, la motivación o el esfuerzo); como a su entorno relacional (apoyo sociofamiliar, grupo de iguales, etc.). En segundo lugar, las causas exógenas, hacen referencia a las barreras estructurales (entorno social, económico o laboral), directamente relacionadas con las causas endógenas, y las barreras institucionales, que hacen referencia a las políticas educativas, los centros o el profesorado. Cualquiera de estos factores puede ser condicionantes claros del fracaso escolar. Por lo tanto, podemos establecer que esta problemática no se manifiesta en un

alumno o alumna de forma arbitraria, sino que depende de su situación individual, y, por tanto, existen grupos más vulnerables que otros. De hecho, el Plan estratégico nacional de infancia y adolescencia 06-09 marcaba el objetivo de prevenir el fracaso y promover el éxito escolar, dedicar los recursos necesarios para evitar el abandono escolar, y atender a la diversidad compensando las desigualdades (Montserrat y Casas, 2010).

Entre los grupos de mayor riesgo se encuentran los alumnos y alumnas con necesidades específicas y extranjería, sobre los que existen numerosas investigaciones. Pero, existen otros grupos altamente expuestos a esta problemática, y a todas las consecuencias, tanto sociolaborales como de desarrollo intelectual y personal, y que se encuentran totalmente invisibilizados -ni siquiera identificado en el Plan Estratégico-. Nos estamos refiriendo a los niños y las niñas tutelados/as por el Estado, en el ámbito tanto de protección como de reeducación. A pesar de la falta de información y datos específicos de este colectivo, podemos afirmar, que obtienen peores resultados académicos y mayores tasas de fracaso y abandono, lo que representa un problema grave, ya que la desigualdad de oportunidades en el sistema educativo es uno de los factores claros que puede tornar en exclusión social (Montserrat y Casas, 2012).

Los datos que hemos podido encontrar datan de 2007, y proceden de un análisis de diferentes estudios sobre esta problemática realizado por Montserrat y Casas. Según los autores, el porcentaje global de niños y niñas que superaban la ESO en 2007 era del 73,6%, reduciéndose al 36,7% para niños y niñas en régimen de protección. Desigualdades que se acentuaban más a medida que avanzamos en el sistema educativo. Así, en el caso de grados medios o superiores, el porcentaje era el 25% para la población general, y solo del 5% para jóvenes tutelados (Montserrat y Casas, 2010).

Siguiendo la investigación de Monserrat y Casas (2012), los motivos por los cuales estos índices son tan alarmantes para la población tutelada se centran en que padecen una clara desventaja en las opciones educativas. Por un lado, debido a su situación de desprotección suelen tener una mayor presión que sus iguales por comenzar a trabajar e independizarse. Además, suelen presentar problemas para permanecer en el instituto debido a la rigidez del sistema, que afecta a todo colectivo caracterizado por dificultades sociales y/o familiares. Así como otros factores relacionados con su situación personal:

Para estos jóvenes, las dificultades ya aparecen en el sistema educativo obligatorio, especialmente en la escuela secundaria: los problemas en sus entornos familiares, las situaciones de inestabilidad y los cambios de escuela, las carencias acumuladas y las etiquetas sociales son factores, todos ellos, asociados al fracaso (Montserrat y Casas, 2010, p. 157).

Debido a todo esto -o al menos favorecido por ello- muy pocos son los que siguen estudiando después de los 16 años, y cuando lo hacen suele ser en programas de formación profesional de, a lo sumo, dos años de duración (Montserrat y Casas, 2010, p. 157). Que les sirve como llave a un mercado laboral frágil e inestable donde quedarán relegado a ocupar la parte más baja de la cadena.

2.2 Pensamiento autónomo y crítico esencial en la educación para la ciudadanía

Durante toda nuestra historia, el término educación ha estado abierto a debate, educar comporta en sí mismo una infinidad de aprendizajes, capacidades y herramientas, gracias a las cuales, una persona poseedora de un determinado conocimiento, pretende transmitirlo a uno o varios individuos dispuestos a recibir ese aprendizaje. Pero todos esos elementos que conforman la globalidad de la educación, se encuentran en constante cambio y transformación, dependiendo del momento histórico y el lugar en el que este proceso educativo se produzca. Esto ha provocado la existencia de constantes debates sobre qué es aquello que se debe enseñar y cómo ha de hacerse. Es lógico pensar que, en la sociedad actual, en esta *sociedad líquida*, esta problemática se hace evidente y se agrava enormemente. A fin de cuentas, ¿cómo vamos a educar a los niños de hoy, para ser los ciudadanos de un mañana, que no conocemos?

Existen infinidad de estudios que busca una respuesta a esta pregunta, pero en este caso, nos centraremos en el autor Martín Gordillo (2006) quien, propone establecer la educación en torno a cuatro fines: conocer, manejar, valorar y participar. El primero de ellos, educar para conocer, es el menos discutible de los cuatro, ya que la educación siempre ha sido entendida como una transmisión de conocimientos, y el conocimiento del mundo y su historia, como su fin principal. En segundo lugar, cuando habla de manejar, pretende hacer referencia a todas las afecciones de esta palabra, desde el manejo manual de herramientas, hasta la

capacidad de desenvolverse en asuntos diarios, es decir, la relación más íntima entre técnica y ser humano. En tercer lugar, con educar para valorar, comienza a alejarse de los conocimientos y las habilidades, para adentrarse en una dimensión esencialmente humana, la capacidad para valorar entre las opciones presentadas y escoger la más deseable. Está directamente relacionado con el ámbito de la moral y la ética, un proceso de auto regulación que nos permite diferenciar el valor de nuestras acciones. En último lugar, educar para participar, se refiere a una perspectiva educativa destinada a conseguir hacer del individuo un ciudadano o ciudadana comprometido/a y activo/a, dispuesto a implicarse en la defensa de una democrática convivencia social. (Gordillo, 2006)

Actualmente, debemos alejarnos de la concepción del aprendizaje, en tanto que acumulación de conocimientos. La educación para la ciudadanía, va mucho más allá, debe implicar la adquisición de las destrezas necesarias para el manejo de los conocimientos adquiridos, es decir, la técnica, lo que implica el desarrollo del pensamiento crítico. Pero, aun debe darse un paso más, ya que, cuando han sido capaces de dotarse de la técnica, deben saber hacia dónde enfocarla, aprender a valorar ética y moralmente una situación, antes de llevar a cabo la toma de decisiones. A continuación, profundizaremos en la importancia de estos dos aspectos. (Gordillo, 2006)

En cuanto al **pensamiento crítico**, se trata de un término difícil de definir. Facione (2007) lo define como: “buen juicio, casi lo opuesto a pensamiento ilógico, irracional”. Es decir, se trata de una decisión meditada, elaborada por medio de la razón y que se considera la más deseada o consecuente para los objetivos que queremos alcanzar. Por lo tanto, el pensamiento crítico siempre tiene un propósito ya sea resolver un problema o la comprensión del mismo (Facione, 2007). A pesar de su acierto, se trata de una definición algo escueta para un término que abarca tantos ámbitos de la enseñanza y el conocimiento.

Si profundizamos un poco más, podemos establecer que el pensamiento crítico es una estrategia de pensamiento lógico, donde la persona que lo va lleva a cabo debe someterse a un proceso de análisis y reflexión basado en ciertos aspectos fundamentales, que Johnson (1992, citado en Facione, 2007) agrupa en tres claves, a las que denomina convergencias: requiere de información y conocimientos, apela a muchas habilidades de pensamiento e implica una dimensión afectiva. Lo que hemos simplificado en tres conceptos claves que nos faciliten su explicación: información, razonamiento y ética y moral.

Para llevar a cabo un pensamento crítico debemos partir de la *información*, que debe ser sometida a un proceso previo de interpretación y análisis. Posteriormente, debemos poner en práctica nuestra capacidad de *razonamiento*, para llevar a cabo una evaluación del contenido unida con una inferencia, es decir, una comparación y enlace entre las diferentes ideas, para formularnos así una idea propia de la información adquirida. Por último, entra en juego nuestra *ética y moral*, lo que implica un proceso de auto regulación, es decir, una valoración de la situación y las posibilidades en busca de la más deseable.

En definitiva, para poder opinar o pensar sobre algo debemos formarnos una idea clara sobre ese asunto, apoderándonos de información útil y contrastada, lo que precisamente en la era de la información, se nos presenta como una ardua tarea. En la actualidad, contamos con una gran abundancia de información, que se actualiza y modifica a velocidades casi instantáneas, gracias a una herramienta aún bastante reciente en nuestras sociedades: Internet. Además, la revolución cultural que trajo consigo, ha provocado, o al menos potenciado, la creación de monopolios de comunicación que compiten ferozmente entre sí por una mayor audiencia, lo que ha llevado a considerar la información, como mera mercancía, aumentando sus posibilidades de condicionar a la audiencia. (Ramonet, 1998)

En este sentido, siguiendo la ley de la oferta y la demanda, existen dos conceptos que recientemente han modificado por completo el contenido de los informativos: la búsqueda de la hiper-emoción y el mimetismo, fomentado por los monopolios. Sin olvidar la misión que desde la aparición de la televisión parecen haber desarrollado los informativos, con mayor fuerza e importancia que la de facilitar una información veraz y contrastada, la de enseñar la historia sobre la marcha, ser el primero en mostrarnos una parcela sesgada y descontextualizada de un acontecimiento, eso sí, en riguroso directo. (Ramonet, 1998)

Estos informativos, especialmente los televisados ya que cuentan con una audiencia mucho mayor, son la principal herramienta que utilizamos para formarnos una imagen, tanto del mundo, como de la actualidad y los acontecimientos más relevantes que suceden fuera de nuestras fronteras. Pero, como fácilmente podemos comprobar por medio de un análisis básico, los noticiarios actuales no tienen como premisa principal facilitar a la ciudadanía información relevante y veraz, sino que defienden intereses más intrínsecos que debemos conocer para poder aprovechar la información que nos ofrecen.

2.3 Libertad y libertades

Es habitual, dentro de una escuela, una familia o un grupo de iguales, que se mencione el término libertad, e incluso que se produzcan debates sobre él, pero al margen de esto, son pocas las ocasiones en las que se habla sobre el significado real de libertad. Pues bien, la libertad no es, ni más ni menos, que la posibilidad de elección, es decir, somos libres cuando contamos con la posibilidad real de elegir entre diferentes opciones. A primera vista, parece evidente que el ser humano, en tanto que ser racional, está dotado de libertad. De hecho, sentimos que estamos disfrutando de nuestra libertad cada vez que escogemos entre diferentes alternativas. Pero, en la mayor parte de las ocasiones, no es más que un pequeño resto de esa libertad la que celebramos disfrutar. (Morin, 2000)

Por un lado, para cada decisión que debemos tomar, suelen existir un amplio número de alternativas que, una falta de recursos y/o capacidades nos impiden alcanzar. Por el otro, nuestra decisión siempre se encuentra influenciada por nuestro entorno, que limita nuestra libertad al imponernos barreras en torno a tres aspectos. Nos encontramos coaccionados por el medio natural en el que vivimos, por nuestra herencia genética que marca el desarrollo de nuestra personalidad, y, por último, estamos sujetos a nuestra sociedad y a su cultura, que inscribe en nuestra personalidad la defensa de sus normas, leyes, ritos y creencias, transmitiéndonos una única forma de ver y entender el mundo. (Morin, 2000)

En cuanto a las limitaciones que nos impone nuestro medio natural, gracias a los desarrollos técnicos, -el transporte, la industria, etc.-. Se ha conseguido ganar terreno a nuestro medio, y con ello, se ha producido una conquista de la autonomía. Hoy en día, el ser humano no depende del medio de la misma forma que lo hacían sus antepasados. a pesar de que la naturaleza sigue siendo un aspecto imprescindible para nuestra existencia y que escapa a nuestro control, somos capaces de realizar en él ciertos cambios y modificaciones que facilitan nuestra forma de vida, rompiendo así con algunas de sus limitaciones. Algo similar ocurre con nuestra herencia genética, se trata de un aspecto que nos viene dado de nacimiento, marcará por completo el desarrollo de nuestras vidas, y ante el que, somos agentes pasivos incapaces de modificarlos. Pero, de la misma forma que ocurre con los avances técnicos, las mejoras en medicina, psicología y educación han desarrollado

diferentes tratamientos y prácticas que aumentan nuestro control sobre esos aspectos, dotándonos de un aumento de autonomía. (Morin, 2000)

Es decir, con el paso de los años, hemos conseguido ganar en libertad respecto a las limitaciones que tanto la naturaleza, como nuestra herencia genética nos imponen. Ahora bien, ¿qué ocurre con las limitaciones impuestas por nuestra sociedad? Pues bien, en todas las sociedades la cultura se impone a los individuos desde antes incluso a su nacimiento, ya que en el feto ya recibe influencias culturales -alimentos, sonidos, etc.-, y una vez nato, comienza a recibir un legado cultural que marcará su desarrollo y formación como ser social inscribiendo en su personalidad una serie de normas, valores y creencias impuestas (Morín, 2000) De esta forma se produce lo que Morín denomina como *imprinting*:

Impronta matricial frecuentemente sin retorno que marca a los individuos en su modo de conocer y de comportarse desde la tierna infancia y que se profundiza con la educación familiar y luego escolar. El *imprinting* fija lo prescrito y lo prohibido, lo santificado y lo maldito, implanta las creencias, ideas, doctrinas, que disponen de la fuerza imperativa de la verdad o de la evidencia. (...) se acompaña de una normalización que acalla toda duda o impugnación de sus normas, verdades y tabúes. De ahí el carácter aparentemente implacable de los determinismos interiores al espíritu. (Morín, 2000, p. 5)

Pues bien, este proceso de asimilación, difícilmente modificable, de los valores culturales como bases de nuestra personalidad y sobre los que elaboramos nuestra forma de pensar y actuar se ha producido desde el comienzo de las sociedades, especialmente las sociedades Estado, donde las normas y valores son apoyadas con leyes cuyo incumplimiento lleva consigo un delito penal. (Morín, 2000) Pero, en la actualidad, este proceso se está extendiendo y agravando a una velocidad vertiginosa, debido en especial, al proceso de globalización que internet y los medios de comunicación universal han facilitado.

Durante el último tercio del siglo XX, se ha producido el nacimiento y veloz desarrollo de la sociedad informacional y global, que ha producido una transformación en tres grandes niveles de la esfera social: económico, político y social. En la esfera económica ha cambiado totalmente la forma en que se producen las interacciones y la capacidad de las mismas. En la actualidad, se puede comprar y vender en cualquier rincón del mundo a tiempo real, gracias a las mismas herramientas tecnológicas que nos permiten el intercambio de

información, de hecho, el acceso y procesamiento de la información, se ha convertido en la actividad económica que más beneficios genera. Respecto a la política, la globalización ha traído consigo un debilitamiento de los partidos políticos y los Estados nación, al obligar a las diferentes entidades públicas y políticas a adaptar sus discursos y acciones a las pautas defendidas por el discurso globalizador. (Sáez, 2007)

Por último, centrándonos en el contexto cultural se produce la aparición de un nuevo modelo de cultura, directamente relacionado con una determinada forma de ver y entender el mundo reproducida por los medios de comunicación, un determinado barómetro de valores y comportamientos, así como la absorción de unos patrones de gusto y consumo comunes, no solo para toda una sociedad, sino que, debido a la globalización, se extiende más allá de las fronteras creando una cultura de consumo global, producida y distribuida principalmente por medio de la publicidad, a través de los conglomerados empresariales de la comunicación: “la cultura mediática”. (Sáez, 2007)

De esta forma, no solo consiguen aumentar el número de ventas de un determinado producto, y así su beneficio, sino que monopolizan también, que es aquello que consumimos, desde la ropa que compramos, hasta las series, películas, libros o periódicos que leemos. La globalidad de la información que recibimos diariamente, por abundante y diversa que sea, procede de una misma cúpula empresarial, el monopolio de la información, que recae de forma directa en un pequeño grupo de personas, que reproduce en los medios su propia forma de ver el mundo y la valoración personal que realiza de la información que se presenta, así como, en muchos casos, una manipulación directa, bien en busca de un aumento de beneficio económico -como el uso de imágenes falsas para acompañar una noticia similar- o bien, con el objetivo premeditado de suprimir una información que puede no serles favorable. (Sáez, 2007)

Esto no solo favorece la existencia de una cultura mediática de consumo, sino que limita la información y con ella el razonamiento y el proceso de pensamiento propio de toda la sociedad. Fomentando una única forma de pensar y actuar, en base a una información editada y fragmentada que hace de toda la sociedad un ser común, movido por único cerebro, los medios. Esto, es lo que denominamos pensamiento único. En palabras de Julian Baggini: “La principal prioridad para quien aspira a pensar con claridad es suprimir todas las falacias y confusiones que contaminan el razonamiento”. (Baggini, 2013, prefacio)

3. Diseño del proyecto socioeducativo

APRENDIENDO A PENSAR. Proyecto socioeducativo con adolescencia en desprotección y conflicto social es el título de una propuesta centrada en el aprendizaje de habilidades de pensamiento a través del debate y la reflexión filosófica sobre el mundo.

3.1 Contexto para el que se diseña y personas destinatarias

Está dirigido a menores en situación de desprotección y/o conflicto social que se encuentran en acogimiento residencial o cumpliendo medidas de internamiento en centros de reeducación de la Comunidad Autónoma de Galicia.

La Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, en su artículo 21, establece, entre los principios rectores y obligaciones básicas del acogimiento residencial: la promoción de una educación integral e inclusiva de los menores, la preparación para la vida independiente, promoviendo la participación en las decisiones que les afecten, la autonomía y la asunción progresiva de responsabilidades. Asimismo, el Decreto 329/2005 que regula los requisitos de los centros, establece que estos deberán proporcionar una atención integral, con particular atención a la promoción de la igualdad y eliminación de discriminaciones y formación en habilidades sociales básicas. El proyecto que se presenta se enmarca claramente en los principios rectores y obligaciones destacados.

El grupo destinatario estará compuesto por chicos y chicas de entre 14 y 18 años que se encuentran residiendo en un centro de menores -ya sea de protección como de reeducación- durante el momento de la puesta en práctica del proyecto. En colaboración con la dirección del centro, se conformará un grupo de máximo 15 participantes, priorizando aquellas personas para las que el proyecto pueda ser de mayor utilidad.

Se busca diversidad con el objetivo de favorecer el diálogo entre posiciones diferentes o enfrentadas, aspecto fundamental cuando pretendemos trabajar la FpN. Se procurará una representación femenina de entorno al 50% (difícil de conseguir en los centros de

reeducación por ser menor su presencia), así como una participación amplia de menores extranjeros¹ y una pluralidad en cuanto a edades, dentro del rango de edad establecido.

En especial, se recomienda la participación de los y las jóvenes que se encuentran cerca de su salida del centro. Como nos presenta Martín Goyette (2010), citando a Yerneau (2007): “las transiciones a la vida adulta de los jóvenes que salen inmediatamente después de una estancia en los centros de juventud son más arduas que las de los jóvenes pertenecientes a la población en general.” En este sentido, una formación filosófica sobre el propio proceso de pensamiento, análisis y reflexión puede tornarse de gran ayuda para quien va a comenzar a incorporarse a una vida autónoma, con todo lo que ello implica, y en la mayor parte de los casos, contando con escaso o nulo apoyo sociofamiliar.

3.2 Responsables de su aplicación

En cuanto a los responsables de la preparación, puesta en práctica y evaluación del proyecto, se precisa de un equipo de, al menos, dos educadoras o educadores sociales contratados a media jornada durante cuatro meses, uno previo a la puesta en marcha del proyecto. Asimismo, para asegurar el buen funcionamiento y desarrollo de esta iniciativa, es fundamental contar con la implicación de todo el personal educativo y directivo de los centros de protección y/o reeducación, para reforzar lo trabajado en las sesiones, así como evaluar su transferencia a los diferentes ámbitos y momentos de la vida cotidiana, convirtiéndose así en un aprendizaje práctico y transversal.

3.3 Objetivos y contenidos

La *finalidad* del proyecto es promover el desarrollo de la Filosofía para Niños y Niñas como metodología de trabajo estable dentro de los centros de protección y reeducación, siendo el *objetivo general*: desarrollar las capacidades y habilidades propias del razonamiento y

¹ Según información del Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia de 2017, desde 2015 aumentó en más de un 400% la cifra de menores extranjeros no acompañados (MENA), para colocarse en 2017 en 5.787, del total de 29.583 menores tutelados por el Estado en ese año.

pensamiento crítico, creativo y cuidadoso. Este objetivo se concreta en los siguientes *objetivos y contenidos específicos*:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Formular problemas y preguntas filosóficas, con claridad y precisión - Entender, evaluar y cuestionar los razonamientos tanto propios como ajenos - Defender con argumentos claros y de peso las propias opiniones - Tomar decisiones a partir de la definición criterios y estándares relevantes - Evaluar las consecuencias de forma previa a la toma de decisiones - Resolver de forma meditada y colaborativa situaciones de conflicto o dilema moral - Identificar la base ideológica de noticias de prensa - Acceder, valorar y saber utilizar diversos medios de información y comunicación - Comprender el concepto e implicaciones de la libertad y sus tres dimensiones - Desarrollar habilidades sociales como la escucha activa, la empatía o el autocontrol - Desarrollar la imaginación y la creatividad - Tomar conciencia de su propia identidad en diferentes ámbitos de la vida - Comprender y gestionar las propias emociones - Adoptar una postura favorable a la igualdad de género 	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento crítico - Preguntas filosóficas - Argumentos coherentes e incoherentes - Toma de decisiones - Evaluación de consecuencias - Conflicto y dilema moral - Ideologías y pensamiento único - Medios de comunicación (públicos, privados e independientes) - Libertad positiva, negativa y social - Empatía - Autocontrol - Trabajo en equipo - Asertividad y diálogo - Imaginación - Creatividad - Escucha activa - Identidad - Pensamiento propio - Autoconocimiento - Estilos de vida - Emociones - Género, feminismo, igualdad, coeducación

Figura I: Tabla de Objetivos

3.4 Metodología

En cuanto a la metodología utilizada, se basa fundamentalmente, y como se ha expuesto anteriormente, en la **Filosofía para Niños y Niñas**, cuyo fin, no es hacer filosofía *con* los niños, sino que parte de lo que la enseñanza filosófica puede hacer *para* ellos. Se trata de utilizar el aprendizaje y desarrollo del pensamiento filosófico para ayudar a los niños y niñas entender y manejar sus habilidades de pensamiento, y en especial, su pensamiento crítico

(Hoyos, 2010). Para llevar a cabo esta tarea, una de las prácticas que, desde diferentes autorías, se han considerado imprescindibles, es convertir al grupo en “una comunidad de indagación filosófica”. Como define perfectamente Diego Pineda:

[Esta práctica se fundamenta en] el concepto vigotskiano de que el aprendizaje es un proceso social en el cual, a través de la imitación e interacción con otros, (...) somos capaces de construir conocimientos, sentimientos y valores que no construiríamos en el mero ejercicio del pensamiento individualizado (Pineda, 2004, p. 88)

Para conseguirlo debemos atender a dos aspectos fundamentales: la organización espacial y la actitud. En relación con la primera, es importante que el grupo se configure de forma circular, facilitando la conversación y la igualdad entre los miembros que lo conforman. En cuanto a la actitud, es imprescindible que todos los participantes tengan una actitud abierta, de curiosidad y búsqueda de respuestas, mientras que la dinamizadora, o dinamizador, por su lado, deberá posicionarse al mismo nivel que el resto del grupo, y su función será únicamente el de dirigir la discusión y hacer sugerencias. (Hoyos, 2010)

Sus aportaciones deben encaminarse más a intentar que los y las jóvenes reflexionen sobre las premisas que establecen como válidas -los supuestos- y que usan para dar sentido a sus opiniones y decisiones, y analizar las consecuencias de las mismas. Así mismo, debe ayudarles a identificar las debilidades y fortalezas de sus razonamientos, y pedirles evidencias de aquello que afirmen. En relación a esto, encontramos la segunda premisa fundamental de esta metodología y es que ninguna respuesta dada debe ser tomada como verdadera o falsa, sino como una posible respuesta entre muchas, con sus puntos positivos y sus puntos negativos. (Hoyos, 2010)

Una vez establecidas las pautas anteriores son diversas las propuestas metodológicas que podemos utilizar en las sesiones y el trabajo con el grupo. Una de las más destacadas, y utilizadas en este proyecto, es la **educación problematizadora** planteada por el pedagogo brasileño Paulo Freire, que busca la liberación y sirve como modelo para superar la contradicción educador-educando, frente al modelo de educación bancaria basado en el autoritarismo y la autoridad del maestro.

A diferencia de la educación bancaria, que entiende a los educandos como seres pasivos, meros recipientes a llenar de información, la educación liberadora o problematizadora los entiende como seres conscientes y activos en el mundo que les rodea y defiende el

aprendizaje colaborativo, siendo el diálogo la esencia misma de la educación. De esta forma, se convierten en sujetos activos y participativos dentro de un proceso de aprendizaje basado en la reciprocidad y el intercambio bidireccional de conocimientos. Con esto se busca el descubrimiento de la realidad y de uno mismo, mediante el desarrollo de la propia conciencia crítica, con el fin de pensar y actuar sobre el mundo para transformarlo. (Freire, 1993)

Otra de las técnicas de aprendizaje presentes en el desarrollo de este proyecto, es la **pedagogía de la pregunta**, como recurso para facilitar la comprensión y la elaboración de reflexiones sobre determinados asuntos, lo que facilita el aprendizaje. Consiste en la continua realización de preguntas, generalmente en relación a historias relatadas con anterioridad, no como forma de controlar o analizar lo que los y las participantes han entendido, sino como una forma de invitar al descubrimiento y la investigación sobre un determinado tema. La pregunta didáctica complementa el aprendizaje por medio del diálogo y refuerza la atención y la reflexión. Por esto, la pregunta no debe limitar al responsable de la actividad, también el grupo puede y debe preguntar, creando así una verdadera comunidad de aprendizaje. (Perelló, 2007)

En todo el proceso, la herramienta metodológica que podríamos considerar como la base del proyecto, es el **diálogo**. De la dialéctica socrática se desprenden las capacidades necesarias para un razonamiento y pensamiento crítico, que facilite dar respuestas a las preguntas filosóficas que surjan durante y de forma posterior a la realización del proyecto.

Entendemos el diálogo como una forma comunicativa que impulsa y estimula el desarrollo de habilidades tanto intelectuales como sociales, ya que no se trata únicamente de defender la posición propia ante otras diferentes, sino de analizar y examinar las opiniones, posiciones y aportaciones de los diferentes participantes, así como sus puntos positivos y negativos (Puig, 2010). En palabras de la autora, “debe ser el motor del pensamiento y por eso entendemos el diálogo como: herramienta metodológica (motor de las habilidades) y como actitud ética y política (democracia)”. (Puig, 2010, p 22)

Al entablar un diálogo con otra persona, es imprescindible que se establezca como un igual, ya que no se pueden valorar de forma objetiva los razonamientos de otro al que se considera inferior -ya que se infravalorarían-, ni superior -ya que se sobrevalorarían-. De esta forma, se desarrollan habilidades como la empatía, el autocontrol o el trabajo en equipo, ya que se busca un objetivo común, el aprendizaje cooperativo.

En suma, a través de nuestra propuesta pedagógica pretendemos despertar la toma de conciencia crítica por parte del grupo participante mediante el diálogo, la participación activa y la libertad para elegir, expresar y tomar decisiones. Además, por medio de la pregunta filosófica, se crea un deseo de indagación, que constituye una permanente motivación al análisis y valoración de los diferentes puntos de vista. Se trata de promover la emancipación a través de la toma de conciencia crítica que problematiza la realidad que estamos vivenciando. Todo ello con el fin de promover un compromiso e implicación en el ámbito de la acción social.

3.5 Actividades

Las actividades que integran el presente proyecto están agrupadas en los siguientes bloques:

- **Bloque I: Dilema Moral (DM).** Consta de cuatro sesiones realizadas durante el mes de mayo, en las que el grupo deberá buscar diferentes soluciones a un dilema moral expuesto en forma de relato.
- **Bloque II: ¿Qué nos cuentan los medios?** Tiene una duración de cuatro sesiones que tendrán lugar durante el mes de junio, y están divididas en tres subgrupos: análisis de series, análisis de películas y análisis de medios de comunicación, al que se dedican dos sesiones.
- **Bloque III: Mi Propio Informativo (MPI)** Se llevará a cabo durante el mes de julio y está dividido en cuatro sesiones, cuyo objetivo es la elaboración por grupos de unos informativos novedosos, que recojan noticias invisibilizadas por los medios de comunicación de masas, para posteriormente exponerlas, ya sea en forma de producto audiovisual u obra de teatro.
- **Bloque IV: Actividades Independientes.** Este bloque se divide en cinco sesiones que tendrán lugar a lo largo de los meses de mayo, junio y julio, en las que se abordarán temáticas relacionadas con: la reflexión, el pensamiento crítico y la toma de decisiones; la imaginación y la creatividad; reflexión sobre preguntas abiertas o sin respuesta cerrada; personalidad e identidad personal; y, por último, la libertad y las libertades.

Se describen a continuación cada una de las sesiones que integra el proyecto, que serán precedidas por una sesión de presentación y sucedidas por una sesión de cierre.

Sesión inaugural: presentación de la propuesta

Esta primera sesión, estará destinada a la presentación del proyecto y la toma de contacto entre el grupo y las y los responsables de llevarlo a cabo. En primer lugar, se hará una breve exposición, presentando los objetivos y la estructura del programa, haciendo especial hincapié en los cuatro bloques de actividades, así como la temporalización. Tras esto, a modo de introducción, tanto del proyecto en sí mismo, como de los conceptos base sobre los que luego se va a trabajar, se realizarán cinco preguntas al grupo, sobre las que deberán reflexionar antes de construir una respuesta colectiva, de esta manera los y las participantes comenzarán a familiarizarse con la forma de trabajar propia de todas las sesiones.

Las preguntas planteadas serán la siguientes: *¿Cómo se aprende a pensar?*, *¿Qué es la filosofía?*, *¿Todo el mundo puede filosofar?*, *¿Merece la pena pensar en algo que no podemos cambiar?*, y, *¿Somos fáciles de engañar?* Tras exponer cada pregunta, dejando un espacio para que las y los participantes hagan aportaciones, deberán entablar un diálogo en búsqueda de una respuesta común y más elaborada a cada una de ellas. De esta forma se pretende llevar a cabo el programa utilizando las mismas herramientas de aprendizaje que se quieren desarrollar: la reflexión y el diálogo.

A continuación, se explicará la forma de trabajo que será utilizada en todas las sesiones, especialmente respecto a la distribución del grupo -siempre en círculo, ya que facilita la comunicación-, y la herramienta metodológica del diálogo, del que se explicarán sus pautas de funcionamiento básicas: respeto de turnos, empatía, respeto a los argumentos, principio de igualdad. En relación a esto, el grupo deberá de elaborar en conjunto una serie de normas para apoyar un ambiente de aprendizaje colaborativo, igualitario y acogedor. Tanto el número como el tipo de normas que se establezcan deben partir del grupo, el único aspecto obligatorio es que deben ser elaborados de forma positiva.

Por último, siguiendo la misma dinámica de trabajo que en la fase anterior, se pedirá a los y las jóvenes que elaboren unos objetivos que, como grupo, pretenden alcanzar con el proyecto. No deben ser objetivos muy ambiciosos, ya que podría desanimarles en el proceso. Además, lo que se pretende conseguir es un compromiso de los y las participantes, tanto con

el propio grupo, como con el buen funcionamiento del proyecto y el cumplimiento de las normas establecidas. Ambas cosas, serán recogidas por ellos en cartulinas que serán colgadas en el aula.

Bloque I: Debate y actuaciones ante dilemas morales

Este bloque, está destinado a crear un espacio de reflexión y debate dentro del grupo, en el que no existe una única respuesta correcta al dilema planteado, sino que cualquier opinión -personal y subjetiva- puede ser defendida con argumentos coherentes y moralmente correctos. Por ello, en esta actividad, la educadora o el educador social responsable actuarán solo como introductor/a al debate y moderador/a del mismo, aunque este papel lo ejercerá en aquellos casos que sea necesario y, solo en caso de que este papel no sea tomado por iniciativa propia por parte del grupo.

Para llevarlo a cabo, contamos con cuatro sesiones, en las que se trabajarán diferentes relatos en los que se presenta un dilema moral. La primera sesión comenzará con la presentación de diferentes dilemas simples con dos o más posibilidades de actuación. Se busca que las respuestas sean concisas y breves por lo que los dilemas presentados deben ser sencillos, ya que, el objetivo de este primer contacto es que el grupo sea capaz de encontrar las diferentes posibilidades de actuación ante las situaciones planteadas, más que el hecho de su posicionamiento entre una u otra. Un ejemplo podría ser: “Tu madre te ha dejado solo en casa con tu hermano pequeño de 11 años, pero tu mejor amigo te llama para avisarte de que hay una fiesta esta noche a la que no puedes faltar ¿Qué haces?”. A continuación, se trabajará el concepto de dilema moral en todas sus vertientes: responsabilidad, toma de decisiones, evaluación de consecuencias, ética y moral, etc.

Respecto a las tres sesiones posteriores, en cada una de ellas, las dinamizadoras presentarán -ya sea en formato de texto, video o audio- una historia ficticia en la que los participantes deberán identificarse con el/la protagonista. Cada uno de los relatos presentará un dilema moral extenso, una situación complicada en la que se ven obligados a tomar una decisión entre varias posibilidades, de las cuales ninguna se muestra como racionalmente correcta o incorrecta. En muchas ocasiones se conoce como la elección del “mal menor”, aquella opción que provoca menos daños o aquella cuyos daños son considerados moralmente menores.

Una vez presentado el relato -debe exponerse siempre dos veces, para facilitar su asimilación y comprensión- se dejará un pequeño espacio para la reflexión del grupo, y la exposición de comentarios, antes de plantearles dos preguntas: ¿Cuál es el dilema o conflicto? y ¿qué opciones tenemos para resolverlo? Una vez se hayan establecido, por medio del diálogo grupal, las posibles actuaciones, se presentará una tercera pregunta: ¿Cuáles son las consecuencias previsibles de cada una de las opciones planteadas? Con esta pregunta se busca que el grupo debata entre las consecuencias positivas y negativas de cada una de las opciones. Por último, se presentará una pregunta individual, ya que su contenido es sustancialmente subjetivo: ¿Qué harías tú y por qué? En este momento, de forma individual, los y las jóvenes -que no encuentren ningún impedimento- presentarán la opción que creen que tomarían, que tendrán que defender con argumentos. En caso de que les resulte complicado, pueden utilizar argumentos extraídos de las preguntas anteriores, pero según avanzan las sesiones deben ser más elaborados y personales.

A pesar de que en las tres sesiones se establecerá la misma dinámica, contamos con que el proceso se haga más fluido según avanza el proyecto, por esta razón, y como cierre de este primer bloque, antes de acabar con la última sesión se realizará una pregunta final:

¿Teniendo en cuenta todas las situaciones que hemos trabajado con los dilemas morales, diríais que somos libres a la hora de tomar una decisión o nos vemos limitados por diferentes influencias, y por qué? Esta pregunta servirá para despertar la duda y la reflexión de los participantes hacia el concepto de libertad, sobre el que se trabajará de forma específica en una sesión posterior, además de facilitar la asimilación de la relación transversal entre los diversos puntos del proyecto.

En definitiva, el bloque está integrado por cuatro sesiones marcadas por el debate, la reflexión y la toma de decisiones en relación a una historia, una herramienta muy útil para trabajar con los y las jóvenes, que, para defender sus argumentos y opiniones deberán valorar sus propias bases de pensamiento, así como su sistema interno de valores y establecerlos al mismo nivel que el de cualquiera de los otros miembros del grupo.

Bloque II: ¿Qué nos cuentan los medios?

En este segundo bloque temático, contamos con cuatro sesiones, en las que se abordará el análisis de diferentes medios audiovisuales -una película, tres videoclips y, diversos

informativos-, con el objetivo de que los y las participantes adquirieran diferentes herramientas y habilidades de análisis, reflexión y comparación. Durante la primera sesión, comenzaremos con el análisis de tres escenas de la película “*Del Revés*” dirigida por Pete Docter, que, además, guarda una importante relación con la actividad de inteligencia emocional programada para esa misma semana. Esta película de Pixar ha tenido desde su publicación en 2015 una gran acogida y un amplio número de críticas positivas. Una de sus mayores innovaciones es que toca una temática inaudita en el mundo de la animación: la pérdida de la infancia y la transición a la adolescencia. (Penalva, 2015)

En esta película, se presentan dos mundos, el exterior, que representa el mundo real, y el interior, es decir, la mente de nuestra protagonista, Riley, una niña de once años. Es en este segundo escenario, donde se desarrolla la mayor parte de la trama, se nos presentan diferentes situaciones a las que se enfrentan los y las protagonistas de la escena interna, que representan cinco de las principales emociones de la personalidad: alegría, tristeza, ira, miedo y asco (Penalva, 2015). Por cuestiones de tiempo no se emitirá la película entera, pero, si fuera posible contar con la colaboración del centro, sería recomendable realizar la visualización completa fuera del marco del taller, pues facilitaría una mejor comprensión.

Tras la visualización de cada una de las escenas, se realizará un análisis de su contenido, siguiendo la misma dinámica para todas ellas. Para comenzar, se pedirá al grupo que realice cualquier aportación que le parezca relevante: ¿qué cosas le han llamado la atención?; ¿qué no has entendido?; ¿hay algo con lo que no estés de acuerdo?, etc. Al acabar con las aportaciones, y los posibles debates que hayan surgido de las mismas, los o las responsables realizarán una serie de preguntas que pueden ayudar al grupo a fijar su atención en aquellos aspectos de relevancia que no hayan sido capaces de captar en la primera aproximación. Antes de comenzar a dar respuesta a las preguntas, es recomendable volver a ver el fragmento.

1. La primera escena a analizar coincide con el inicio de la película, el nacimiento de Riley y la presentación de sus cinco emociones básicas. La narración la lleva Alegría, su emoción principal y la primera que surge dentro su personalidad, quien en un fragmento de tres minutos y medio nos muestra como surgieron las otras emociones y cuál es su función. Aunque existe una excepción, ya que, a la hora de presentar a tristeza, a pesar de ser la segunda emoción en surgir -solo 30 segundos después de alegría- es la única cuya función

se desconoce. Además, en el video se puede apreciar como cada nuevo recuerdo de Riley, va ligado directamente a una emoción, debido a una clara representación de colores.

Preguntas para facilitar la reflexión: *¿en qué orden surgen las emociones? ¿A qué crees que se debe?; ¿estáis de acuerdo con la función de cada una de las emociones?; ¿cuál es la función de tristeza?; ¿recordamos más fácilmente si la emoción es fuerte?; ¿por qué creéis que se han escogido estas cinco emociones?; ¿consideráis que debería estar alguna otra? - posteriormente el o la moderador/a o puede explicar que son cinco de las seis emociones esenciales, a las que habría que sumar sorpresa, suprimida en el film por su fugacidad.*

2. Esta es, probablemente, una de las escenas más recurridas de la película, se trata de una situación cotidiana, en la que Riley se encuentra cenando con sus padres en la mesa. Su madre, preocupada por cómo podrían afectar a su hija los cambios de su mudanza, le pregunta qué tal el colegio, y así comienza una pequeña riña entre la familia, que acaba con el padre mandando a su hija castigada a la habitación mientras “levanta el dedo”. Lo más interesante de esta escena, es que, en cada una de las intervenciones de los miembros de la familia, se nos muestra cómo es tomada esa decisión en su mundo interno, dejándonos ver cómo están configuradas las mentes de cada uno de ellos por sus emociones elementales. Uno de los aspectos más interesantes de esta escena, están en cuál es la emoción que preside la mente de cada uno de los familiares.

Preguntas para facilitar la reflexión: *¿quién preside la mesa en las mentes del padre y la madre de Riley?, ¿crees que la madre suele estar triste o el padre furioso?, ¿qué crees que quiere decir?; ¿has sentido alguna vez que “te falta” una emoción?*

3. Esta escena de tan solo 11 segundos, muestra como Alegría, en su aventura por volver a la central, sube al tren de los pensamientos, donde hay un montón de cajas apiladas. Por accidente, tira dos de ellas las tituladas: hechos y opiniones. Cuando intenta ordenarlas se queja argumentando que son muy similares, a lo que uno de sus compañeros le responde: *“No te preocupes, pasa constantemente”*. Esta breve conversación entre dos protagonistas es una clara referencia al pensamiento único y como acabamos por confundir nuestras propias opiniones con hechos irrefutables, creándonos así una personalidad rígida.

Preguntas para facilitar la reflexión: *¿por qué crees que los hechos y las opiniones de Riley son tan similares?; ¿estás de acuerdo con que esto ocurre a menudo?; ¿en tu caso, crees que ocurriría lo mismo?*

En cuanto a la segunda sesión de este bloque, destinada a la música, se analizarán las tres canciones y videoclips más vistos del año 2018. Pero antes de esto, comenzaremos presentando el taller y realizaremos cuatro preguntas previas al análisis: *¿qué es para ti la música?; ¿crees que la música que escuchas te representa?; ¿crees que la música influye en la formación de la personalidad?; y ¿eres consciente de lo que escuchas?* Una vez realizado el análisis, se plantearán nuevamente estas preguntas en busca de cambios en sus apreciaciones.

Se analizarán los videoclips y las letras de las tres canciones más escuchadas en España durante 2018: *Sin Pijama* de Becky G y Natti Natasha; *Te Boté (Remix)* de Casper, Nio García, Darell, etc.; y *Lo Malo* de Aitana y Ana Guerra. A continuación, se recogen algunos de los aspectos que consideramos más interesantes de cada tema -ya sea por la imagen del videoclip o la letra-, con su temporalización exacta dentro del video.

1. Sin Pijama: Aunque muchos lo desconocen, esta canción, que consiguió encabezar el récord de lo más escuchado el pasado año, estuvo rodeada, ya desde el momento de su producción, por una importante polémica respecto a la letra y el mensaje que transmitía. En un principio, sus cantantes iban a ser Karol y Becky G, pero, la primera, rechazó su participación por discrepancias con la letra, especialmente en aspectos relacionados con el consumo de cannabis y el contenido explícitamente sexual, que, defiende, vende una sexualidad en la que solo disfruta el hombre. (Ceballos, 2018)

Esta información puede ser interesante a la hora de analizar diferentes escenas o frases del videoclip. A continuación, añadimos algunas escenas del video acompañado de un concepto sobre el contenido para ayudar a organizar el discurso: [1:23 -1:27min] Sexting; [0:57 – 1:06min], [1:39 – 1:48min], [2:24 – 2:30min], etc. Sexualidad; [2:14 – 2:20min] Sumisión, mujer como propiedad o [2:20 -2:24min] consumo de drogas.

2. Te Boté (Remix): Esta canción que ocupa el segundo puesto entre las canciones más escuchadas, habla sobre la ruptura de una relación bajo el término “te boté”, utilizado especialmente en latinoamerica para referirse a tirar algo a la basura o apartarlo con

brusquedad o asco. Esto puede ayudarnos a comenzar un debate sobre las relaciones actuales y el valor y significado que se le da actualmente a la pareja. Algunos elementos del videoclip que nos ayudarán a encaminar un debate sobre el significado de las relaciones y el sexo en la sociedad actual, así como la idea que se tiene de superar una ruptura amorosa por medio del disfrute de la fiesta, el alcohol y el sexo esporádico: [0:30 – 0:50min]; [1:04 – 1:12min]; [1:33 – 1:38min]; [1:50 – 2:02min]; [3:10 – 3:23min]; [4:24 – 4:34min]; [5:32 – 5:38min] o [5:45 – 5:52min]

3. *Lo Malo*: Esta canción, a pesar de pertenecer al mismo género musical que las dos anteriores, el reggaetón, tiene un importante mensaje feminista. Esta canción, fue escrita para el programa de televisión OT, desde el que se tenía un especial interés en promover canciones con mensajes reivindicativos y que no utilizaran un lenguaje inapropiado. De esta forma, se encargó el tema a Brisa Fenoy, activista cultural feminista, quien se convirtió en la autora de una de la canción más popular del 2018, con una letra que esconde un mensaje de la liberación de la mujer. Algunas escenas que pueden servirnos de apoyo son las siguientes: [0:14 – 0:24min]; [0:28 – 0:37min]; [1:08 – 1:14min] o [2:10 – 2:14min]. Además, el videoclip de esta canción también resulta interesante al representar como una mujer encerrada en su propia casa logra salir de ella.

Tras habernos familiarizado, durante las primeras sesiones, con el proceso de análisis de dos de los medios audiovisuales más populares: el cine y la música, pasaremos al análisis de los informativos, a lo que se dedicadas la tercera y cuarta sesión. Estos medios de información, retrasmiten diariamente una percepción sobre aquello que ocurre a lo largo del mundo, y son una de las herramientas más importantes en la formación de ideas y opiniones. Por esto, ser capaz de analizar de forma objetiva un informativo, filtrando la información y contrastándola antes de formarnos una opinión sobre lo que nos muestran, se convierte en una tarea fundamental para cualquier persona crítica y autónoma.

En la tercera sesión, realizaremos un análisis y comparación de los resúmenes introductorios de los diferentes informativos publicados durante el día anterior en las cadenas televisivas con más audiencia de nuestro país –Antena3, La 1, Telecinco y La Sexta-. Tras visualizar los cuatro resúmenes, que duelen durar entre uno y tres minutos, comenzaremos un debate con el grupo, orientado a sacar a la luz dos conceptos clave: mimetismo -en todos se describen las mismas noticias con imágenes y textos iguales o similares- e hiperemoción -

tanto los textos, como en especial las imágenes abusan de elementos que buscan la emocionalidad más que la objetividad.

Tras esto, se pedirá a los participantes que se dividan en grupos de tres personas y elijan una de las noticias que se presentadas. Durante lo que queda de sesión, y en caso necesario, el comienzo de la siguiente, cada grupo deberá realizar dos breves investigaciones sobre la noticia elegida. La primera de ella consistirá únicamente recoger toda la información sobre que presentan estos cuatro canales televisivos sobre la noticia, para posteriormente, elaborar un pequeño texto en el que expresen su percepción sobre la noticia. A continuación, realizarán la segunda investigación, que consistirá en buscar información sobre la noticia en otras fuentes -se les proporcionará un catálogo con diferentes medios independientes- y, tras estudiar esta nueva información, reelaborar su percepción anterior.

Durante la cuarta sesión, cada grupo expondrá las investigaciones realizadas de las noticias elegidas, así como, las conclusiones que han sacado de ella. Una vez hayan expuesto todos los grupos, se comenzará un debate sobre lo trabajado durante todo este bloque. Es interesante dejar que los y las jóvenes expresen sus ideas y se rebatan opiniones, pero en caso de que la conversación se estanque, recurriremos a las cinco preguntas iniciales, donde podremos buscar cambios en las respuestas del grupo.

Bloque III: Mi propio informativo

Este bloque de cuatro sesiones estará dedicado a la elaboración, por grupos, de un informativo en el que se presenten noticias que hayan ocurrido a lo largo de los últimos dos meses. En cuanto a las noticias seleccionadas, deben ser expuestas de forma contextualizada y completa, lo que implica una importante búsqueda de información, así como análisis y comparación de fuentes. Debe incorporarse, mínimo, una noticia internacional. Además, deberán dedicar unos minutos a exponer la relevancia de cada una de las noticias presentadas y los motivos de su elección.

Es importante que el o la moderador/a sean conscientes de que el objetivo es poner en práctica las técnicas aprendidas en el “Bloque II: Analizando informativos”, para favorecer la reflexión y creación de un nuevo producto por parte de los participantes. Lo que implica un trabajo independiente y organizado por los grupos, donde el papel de el o la educador/a

queda relegado al de facilitador de los pasos a llevar a cabo nuestro informativo, de forma estructurada.

Durante la primera sesión, se comenzará con la presentación de la actividad y la formación de grupos de trabajo de tres a cuatro personas, que serán conformados por los y las participantes. Es importante que los grupos se creen después de haber explicado el proyecto, para que la elección sea coherente con las necesidades de la actividad. A continuación, con el objetivo de establecer cuáles han de ser los principios y valores que rijan cada uno de los informativos creados por los grupos, recurriremos a los conocimientos adquiridos en el bloque anterior para elaborar una tabla en la que se contraponer cómo son los informativos más vistos en la actualidad y lo que consideramos que deberían ser. Esta tabla será elaborada por cada grupo para, posteriormente, realizar una puesta en común, de la que cada equipo escogerá aquellos aspectos que consideren fundamentales para crear y presentar su propio informativo.

En cuanto al formato en que se expondrá este proyecto -video, programa de radio, obra teatral, etc.- se trata de un aspecto poco relevante, cuya elección puede estar limitada por las características del centro donde se lleve a cabo. Hemos decidido, plantearlo como una obra teatral, ya que consideramos que tiene una aplicación más sencilla y adaptada a todos los centros. Pero, en caso de ser posible, creemos que ha de plantearse como una opción abierta a la elección por parte de cada uno de los grupos.

Una vez escogido el formato y establecido los principios sobre los que se regirá cada producto, toca escoger las noticias que se van a presentar, y a este punto estará dedica la última parte de esta primera sesión. Para ello, deberán llevar a cabo una búsqueda de información y, de entre todas las noticias encontradas, realizarán una preselección de ocho nacionales y dos internacionales.

La segunda sesión estará destinada a realizar una búsqueda en profundidad de las diez noticias preseleccionadas. En base a la información encontrada realizarán la selección definitiva del contenido que van a presentar -cuatro noticias nacionales y una internacional-. Además, deberán elaborar los argumentos con los que van a defender la elección de esta noticia frente a todos los demás acontecimientos.

La tercera sesión será dedicada a la elaboración de los diálogos y las imágenes, en caso de haberlas. Esta es una parte fundamental ya que, por medio de nuestro discurso, debemos no solo presentar los acontecimientos ocurridos, sino ser coherentes con las bases y principios fundamentales. Se trata de dar una información completa y objetiva en un tiempo limitado lo que implica una tarea de gran complicación y esfuerzo.

Por último, la cuarta sesión será dedica a la presentación de todos los proyectos. Cada pequeño grupo contará con 25 minutos de tiempo de exposición, que se organizaran de la siguiente forma: resumen (3 minutos), noticias (15 minutos), motivos de la elección de las noticias (2 minutos) y preguntas (5 minutos).

Bloque IV: Actividades independientes

A continuación, se presentan las cinco sesiones integradas en el último bloque, donde se abordarán temas relacionados con la reflexión y el pensamiento crítico; la imaginación y la creatividad; reflexión sobre preguntas abiertas o sin respuesta determinada; personalidad e identidad personal; y, por último, la libertad y las libertades.

- ***Pensamiento crítico y toma de decisiones***

Esta actividad, a pesar de transcurrir en una sola sesión, constará de tres partes: la primera estará destinada a presentar al grupo las diferentes fases de una toma de decisión meditada, a lo que destinaremos unos 25 minutos; en la segunda parte se reproducirá una historia ficticia grabada en video en la que se presenta una variedad de opciones entre las que el grupo deberá elegir (aplicando las fases previamente definidas), atendiendo a las consecuencias que tendrían en el relato, a lo que dedicaremos 40 minutos; por último, deberán elaborar un final a la historia del video, para lo que contarán con otros 25 minutos.

La historia relatada estará relacionada con un momento de su vida cotidiana, para que así le resulte más fácil identificarse. Puede utilizarse, por ejemplo, una discusión o enfrentamiento con uno de sus compañeros durante una clase, lo que podría llegar a provocar una sanción. En base a esto, deberán reflexionar sobre cuáles serían los pasos a seguir para decidir cómo actuar, cuál sería su decisión y las consecuencias de la misma -tanto a corto como a largo plazo-. A continuación, se les entregarán ocho cartulinas en las que se recogen cada una de las fases necesarias para llevar a cabo una toma de decisiones meditada: predefinición, información, análisis de la información; definir el problema; valorar el problema; generar

alternativas; valorar las alternativas encontradas; y, por último, decidir; y se explicará cada uno de los términos. El grupo deberá ordenar las diferentes fases e incorporarlas a las decisiones tomadas en la situación anterior, y así ver una comparación sobre las consecuencias de las mismas.

En segundo lugar, comenzaremos con el juego situacional, donde se reproducirá un video interactivo en el que el grupo, de forma conjunta, deberá elegir entre las diferentes opciones planteadas, teniendo cada una de ellas, consecuencias diferentes, por lo que se van elaborando historias paralelas. En este caso, la historia comenzará con un/a adolescente llamado Denis -se ha elegido este nombre ya que es unisex y buscamos que no se conozca el género del protagonista para facilitar la identificación de todos y todas-, que despierta un viernes en su casa. Deberá ir a la escuela, donde, dependiendo de las decisiones elegidas, puede tener una tranquila mañana, suspender un examen importante o ser expulsado durante tres días. La historia continúa posteriormente en casa y por último en una reunión de amigos en un parque de su barrio, y lo que en estos espacios ocurre depende de las decisiones tomadas con anterioridad.

Dentro de esta historia, se presentan cinco posibles finales que dependen exclusivamente, de las elecciones: una tranquila cena en casa al acabar el día; una discusión con su grupo de amigos; una discusión familiar; arrestado por la policía; o una conversación profunda sobre la vida con uno de los señores más mayores del barrio. Todas las escenas finales acaban con una pregunta decisiva que presenta, como las anteriores, tres opciones a elegir, pero que no tienen continuación. Así comenzará la última parte de esta sesión, en la que se dividirá al grupo en pequeños subgrupos de hasta tres personas, cada uno, deberá elegir una de las tres opciones y elaborar un final para la historia, para, posteriormente, realizar una puesta en común.

- ***Fábula***

Para comenzar con esta sesión es imprescindible que los y las jóvenes dejen volar su imaginación y creatividad. Para esto, empezaremos a trabajar con una herramienta educativa bastante conocida, los Story Cubes. Se trata de un juego de nueve dados de seis caras, en las que se muestra un pequeño dibujo, ya sea de una persona en alguna posición, un objeto o un signo. Como nuestro grupo es de un máximo de 15 personas, utilizaremos dos juegos de dados, de marcas diferentes para aumentar las posibilidades. Cada participante tirará uno de

los dados y la dinamizadora o dinamizador comenzará la historia utilizando el dibujo que le ha tocado. La persona que esté situada a su derecha continuará el relato incorporando el símbolo de su dado y así, hasta que, utilizando todas las imágenes, hayan elaborado una historia con introducción, nudo y desenlace. Podemos realizar esta actividad dos veces en orden inverso para que los primeros en comenzar la historia sean después los que le dan un final.

Una vez acabadas las dos historias, preguntaremos qué es lo que creen que hemos elaborado, un cuento o una fábula, y por qué. Si fuera necesario, se explicará la diferencia entre estos dos conceptos. Un cuento, es una historia ficticia protagonizada por un pequeño grupo de personajes que pueden ser tanto personas como animales y tienen un argumento sencillo y de entretenimiento, ya que en su mayoría están destinados a niños. Las fábulas, cuentan con una estructura similar, pero se diferencian en dos elementos fundamentales: siempre están protagonizadas por animales y presentan una moraleja final.

El tiempo restante se dedicará a elaborar de forma conjunta una fábula y escribirla en “El libro de los aprendizajes”, donde ya se encuentran recogidas las elaboraciones creadas por grupos que anteriormente participaron en este taller. Si el grupo lo considera oportuno podrán utilizar los dados como inspiración y/o apoyo, pero podrán desarrollarla también de forma libre, siempre y cuando sea una construcción completa -introducción, nudo, desenlace y moraleja-. Una vez hayamos acabado, dedicaremos el tiempo restante a compartir las historias que otros grupos elaboraron y debatir sobre las moralejas utilizadas.

- ***Identidad personal***

Para comenzar esta sesión necesitaremos una cartulina A1 de cualquier color, en la que se escribirá una única pregunta situada en su centro: *¿Quién soy?* Es fundamental, dejar un amplio espacio alrededor, que se irá cubriendo a lo largo de la sesión con posits añadidos por los y las participantes en diferentes momentos. Esta pancarta será colgada en la pared antes de que el grupo entre en el aula, y presentada nada más comenzar la sesión. En este momento, si alguno de los o las participantes se ve preparado para responder podrá añadir el primer posit como respuesta, pegándolo en la cartulina tras leerlo en voz alta al grupo.

Con el objetivo de trabajar en torno a esta pregunta y los diferentes aspectos que en ella se relacionan, hemos considerado apropiado clasificar las posibles respuestas que pueden darse en torno a cuatro categorías, sobre las que realizaremos diferentes mini-dinámicas antes de

proponer al grupo que añada nuevas respuestas. Estas cuatro categorías se han clasificado bajo los siguientes títulos: Yo, Mi círculo, Mi entorno y El todo.

- **YO:** Engloba los aspectos referidos en exclusiva a la persona. Soy mis pensamientos, mis acciones, mis sentimientos.
- **MI CIRCULO:** Hace referencia a aquellos aspectos que no depende en exclusiva de mí mismo, sino que parten de personas cercanas a mí que influyen en mi “yo”. Mi familia, mi grupo de iguales, la gente de la que me rodeo.
- **MI ENTORNO:** Hace referencia a mis circunstancias, el marco social e histórico que me rodea y la posición que yo ocupo en él.
- **EL TODO:** Es la más completa, ya que relaciona los tres puntos anteriores dando como resultado dos aspectos fundamentales de la personalidad: las percepciones y las expectativas. Ambas se desenvuelven y relacionan en dos líneas, las que el resto crean sobre mí y las que yo construyo sobre mí mismo.

Las dinámicas utilizadas para guiar al grupo en dar respuesta a esta pregunta serán cuatro -cada una trabajará sobre una de las categorías establecidas-. En primer lugar, para trabajar el “yo” debemos repartir una hoja y dos pinturas de diferentes colores a cada uno de los y las participantes. En la hoja deberán dibujar un círculo que dividirán en diferentes porciones para representar las actividades que realizan y el tiempo que dedican a cada una de ellas durante una semana de su vida cotidiana. Una vez hecho esto, con el otro color, deberán dividir cada una de las actividades en aquellos sentimientos que le despiertan cuando las realizan, de forma proporcional.

En segundo lugar, para trabajar lo relacionado con “mi círculo” se llevará a cabo la dinámica del viajero, que se basa en plantear al grupo una situación hipotética en la que se convierten de un momento a otro en aventureros y aventureras destinados a viajar a lo largo del mundo sin poder volver al punto de partida. Para acompañarlo en el viaje cuenta con cuatro asientos para los pasajeros que escojan y cinco huecos para objetos -independientemente de su tamaño-. De forma individual los y las participantes deberán reflexionar sobre con qué llenarán esos huecos vacíos.

Con el objetivo de que el grupo comprenda la importancia que su entorno, y los acontecimientos socio-históricos que le han tocado vivir, tienen en su forma de ser,

pediremos a los y las jóvenes que, de forma individual, escriban tres acontecimientos pasados y uno actual, que consideren importantes. Una vez elegidas se les pedirá que reflexionen sobre cómo influyeron esos acontecimientos en la vida de las personas que lo vivieron y en la suya propia, así como qué creen que hubiera cambiado si nunca se hubieran producido.

Por último, se pedirá a cada uno de los y las jóvenes que dividan una hora en tres parcelas del mismo tamaño. En la primera, deberán escribir qué les gustaría ser o hacer en el futuro, -a qué se quieren dedicar, dónde y/o cómo quieren vivir, cosas que les gustaría hacer, etc.- Tras esto, se les pedirá que rellenen el segundo hueco con cómo creen que realmente van a ser sus vidas y a qué se van a dedicar. Cuando hayan acabado, se les presentará la última premisa con la que deberán cubrir la parcela todavía vacía ¿Qué esperan las personas de mi entorno que haga en un futuro?

Cabe recordar que una vez acabada cada dinámica se dará a todo el grupo la posibilidad de aportar una nueva respuesta añadiendo un posit a la pancarta. Una vez se hayan añadido todas las respuestas llevaremos a cabo una discusión en la que reflexionaremos sobre todo lo trabajado y las diferentes repuestas que se han dado a la pregunta.

- ***El Mundo de Sofía***

En esta sesión utilizaremos uno de los recursos mejor valorados en lo que a la enseñanza filosófica respecta, el libro “*El Mundo de Sofía*” del escritor noruego Jostein Gaarder. Esta obra representa una importante guía filosófica y un importante apoyo para toda aquella persona que quiera trabajar desde los aspectos más teóricos de la historia de la filosofía a los aspectos más espontáneos y reflexivos que implica un pensamiento filosófico. Todo ello recubierto por una historia fantástica sobre una adolescente, que recibe una serie de cartas de un misterioso profesor de filosofía, que le lleva a adentrarse en un enigmático mundo lleno de preguntas sin respuesta. Su publicación, hace más de 20 años, supuso una gran revolución en el mundo de la filosofía y el pensamiento, que, a día de hoy, continúa expandiéndose gracias a la continua renovación de ediciones.

Durante esta sesión se trabajará con cuatro fragmentos que forman parte de esta misma obra (Anexo 1). A lo largo de estos fragmentos se presenta un gran número de cuestiones sobre temas relacionados con preguntas filosóficas o

vitales como: *¿Quién soy?, ¿Piensan los animales?, ¿Hay vida después de la muerte?, ¿De dónde viene el mundo? o ¿Estamos tan habituados al mundo que ha dejado de sorprendernos?, etc.*

En cada uno de los fragmentos utilizados, encontramos partes marcadas en negrita, son aquellas en las que se presenta, ya sea de forma directa o indirecta una, cuestión sobre la que reflexionar. Es por esto que, la lectura realizada por el moderador o la moderadora de la sesión, ha de ser un recurso para introducir al grupo e invitarlo a nuevos debates. Por esta razón, es importante que a medida que vayan apareciendo frases marcadas se invite al grupo a participar, a dar su opinión o punto de vista y debatirlo.

En cuanto a los fragmentos utilizados, serán cuatro, y se recogen bajo los títulos de: *¿Quién eres? ¿De dónde viene el mundo? ¿Qué es la filosofía? Y La capacidad de asombro.* En torno a estas preguntas gira cada uno de los textos seleccionados, a pesar de que, en ellos, existen numerosas cuestiones diferentes. A continuación, recogemos, a modo de ejemplo, dos de las frases señaladas en cada uno de los fragmentos seleccionados y algunos de los aspectos que con ellas se podría trabajar en la sesión:

Primer Fragmento: ¿Quién soy?

Se preguntaba si no estaría mal hecha. Por lo menos había oído hablar a su madre de un parto difícil. ¿Era realmente el parto lo que decidía el aspecto que uno iba a tener?

¿Qué es lo que determina nuestro aspecto? ¿Puede una persona estar “mal hecha”?

¿No resultaba extraño el no saber quién era? ¿No era también injusto no haber podido decidir su propio aspecto? Simplemente había surgido, así como así. A lo mejor podría elegir a sus amigos, pero no se había elegido a sí misma. Ni siquiera había elegido ser un ser humano. ¿Qué era un ser humano?

¿Qué capacidad tenemos para decidir sobre nosotros mismos? ¿Podríamos a ver sido algo diferente a un ser humano?

Segundo Fragmento: ¿De dónde viene el mundo?

¿Pero podía existir algo desde siempre? Había algo dentro de ella que protestaba contra eso. Todo lo que es, tiene que haber tenido un principio, ¿no?

¿Con cuál de las afirmaciones te encuentras más de acuerdo? ¿Por qué? ¿Puede demostrarse cuál es la respuesta correcta?

El propio Dios, ¿qué? ¿Se creó él a sí mismo partiendo de la nada? De nuevo había algo dentro de ella que se rebelaba. Aunque Dios seguramente pudo haber creado esto y aquello, no habría sabido crearse a sí mismo sin tener antes un sí mismo» con lo que crear.

¿Es posible creer en un Dios que había estado ahí siempre? De lo contrario, ¿cómo es posible que se creara a sí mismo?

Tercer Fragmento: ¿Qué es la filosofía?

¿Qué es lo más importante en la vida?

¿Existe algo que sea igual de importante para todo el mundo?, Lo que yo considero lo más importante de mi vida, ¿ha de ser también lo más importante de la vida de otro?, ¿La importancia que le damos a las cosas es siempre la misma a lo largo de nuestras vidas?

Y, ante todo: ¿cómo debemos vivir?

A lo largo de los años diferentes filósofos y filósofas, pensadores y pensadoras, sociólogos/as, y otros muchos profesionales han intentado dar respuesta a esta pregunta llegando a resultados muy diferentes. ¿Existe una única respuesta correcta a esta pregunta? ¿Cómo puedo dar una respuesta definitiva ante esta cuestión? ¿Si realizáramos esta pregunta en diferentes partes del mundo ¿Cómo serían las repuestas?

Cuarto Fragmento: La capacidad de asombro

Pero conforme van creciendo, esa capacidad de asombro parece ir disminuyendo. ¿A qué se debe?

¿Por qué a medida que vamos creciendo nos sorprendemos menos por lo que nos rodea? ¿Crees que tiene relación con la imaginación y las creencias? ¿Consideras que a día de hoy conoces el mundo que te rodea y su forma de funcional lo suficiente como para que no te sorprenda?

Pero antes de que el niño haya aprendido a hablar bien, y mucho antes de que aprenda a pensar filosóficamente, el mundo se ha convertido para él en algo habitual.

¿Es posible pensar filosóficamente cuando se es adulto? En caso afirmativo, ¿sería fácil hacerlo?

A la hora de llevar a cabo este taller, debemos ser conscientes de que el camino que pueda surgir de las diferentes conversaciones depende directamente del grupo, tanto los textos, como los fragmentos seleccionados o las preguntas del moderador han de ser utilizadas solo como guía y origen de los diversos debates. De esta forma, no es preciso que se dé una respuesta a las preguntas presentadas, sino que se lleve a cabo una reflexión en grupo sobre aquellos elementos que se presentan en los textos. Por ello, es vital que cualquier participante se sienta invitado o invitada a interrumpir la lectura cuando lo considere oportuno, realizar aportaciones, hacer preguntas o presentar nuevas cuestiones relacionadas que le causen intriga o curiosidad.

- ***¿Qué es la libertad?***

Para la puesta en marcha de esta sesión vamos a contar con una de las publicaciones de filosofía visual para niños, de la editorial Wonder Ponder. En este caso, utilizaremos su libro-juego “LO QUE TU QUIERAS”, que representa una invitación para reflexionar sobre la libertad partiendo de diferentes materiales. En concreto, usaremos las 14 láminas con escenas y preguntas sobre las que reflexionar en relación a cada imagen presentada. En total hay más de 100 preguntas para mentes intrépidas.

Para comenzar, situados ya en círculo, se colocará en el centro un montón con las 14 cartas, dejando hacia arriba la imagen y hacia abajo las preguntas. De forma individual, los y las participantes del grupo irán exponiendo las opiniones o sensaciones que esa representación les genera. No es imprescindible que todos intervengan en cada una de las imágenes, con tres o cuatro aportaciones serán suficientes, pero sí es importante que, al finalizar el taller, la participación del grupo haya sido más o menos homogénea.

Después de comentar la imagen, por turnos, uno de los o las participantes cogerá una lámina y leerá en voz alta una de las preguntas que se esconden en su reverso, para, posteriormente responderla. Si lo desea, puede contar con la colaboración de dos miembros del grupo a su elección, con los que formará un pequeño debate antes de dar la respuesta.

Como toda pregunta que pueda considerarse digna del apelativo filosófico, todas las cuestiones expuestas en este libro-juego distan mucho de tener respuestas cerradas; más

bien, en cada una de ellas, las respuestas pueden ser múltiples, guardando mayor relación con una opinión o sensación que a una realidad objetiva. Esto, suele generar una gran diversidad de reflexiones, en muchos casos hasta contradictorias, que nunca deben ser vetadas, ni consideradas erróneas, sino que debe favorecerse su exposición y defensa. Por esto, cuanto la persona encargada de responder ese turno haya acabado, se abrirá un debate de discrepancias o preguntas, siendo el mediador o la mediadora la persona que en ese turno posea la carta.

Se debe intentar que estos debates no se alarguen más de 10 minutos, ya que, a pesar del enriquecimiento que pueden aportar, buscamos que dé tiempo en la sesión a ver las 14 páginas que este libro-juego nos ofrece, aunque para ello deban suprimirse algunas preguntas. Debe ser el moderador o la moderadora quien determine cuántas preguntas y cuáles ir suprimiendo en función de la disponibilidad de tiempo.

Cierre

Esta última sesión estará dividida en tres partes: evaluación individual, conversación y celebración. En la primera de ellas se repartirá, de forma individual, una hoja con ocho preguntas de respuesta corta, que pretendemos nos ayuden a identificar los puntos fuertes y débiles de las diferentes sesiones y talleres, para introducir cambios y mejoras en futuras ediciones. En el anexo 2 se puede revisar la ficha de evaluación que será anónima e individual, ya que, de esta forma, los y las jóvenes suelen tener menor reticencia a exponer opiniones negativas, que son precisamente aquellas a las que debemos prestar más atención.

A continuación se abrirá un tiempo para el debate sobre el proyecto a partir de una serie de ítems (Anexo 2). En primer lugar, todavía de forma individual, se pedirá a cada participante que añada al lado de cada uno de los ítems tres palabras que consideren relacionadas y sobre las que hayan trabajado a lo largo de las sesiones. Una vez acabada esta primera parte, a la que se dedicará aproximadamente 30 minutos, pasaremos a la evaluación grupal, o fase de debate, que hemos denominado “Quick answer” o “Respuesta veloz”. Para ello, el grupo contará con 5 minutos de tiempo para dar una definición a cada uno de los ítems. En los primeros 4 minutos deberán exponer, a modo de lluvia de ideas, todo lo que se les pase por la cabeza, que tenga alguna relación con el concepto a definir.

Durante el último minuto un o una representante -que rotará con cada término- deberá elaborar una definición lo más completa posible.

A continuación, se retomarán los objetivos elaborados por el grupo durante la sesión de presentación, para evaluar su consecución. Esta parte debe realizarse de forma dinámica y a modo de celebración, ya que se trata de felicitar a los y las participantes por los avances conseguidos a lo largo del proceso y animarlos a continuar con su formación de forma autónoma. Por ello, es importante rodear la actividad de un ambiente festivo, premiando al grupo por aquellos objetivos que consideren que se han alcanzado o en los que se ha producido un avance importante. Los regalos dependerán de las normas y características del centro con el que estamos trabajando. En esta fase de celebración se hará una merienda con refrescos o zumos, y algo de picar, proponiendo un brindis por cada objetivo alcanzado.

3.6 Espacio y temporalización

Comenzando con los **espacios**, dada la dificultad de desplazamiento de los y las participantes a una ubicación externa, especialmente en el ámbito de reeducación, por tener restringida la salida, el proyecto se llevará a cabo en las instalaciones de cada uno de los centros. Por lo que, para la puesta en marcha de este proyecto, es fundamental contar con una o varias aulas cedidas por centro de su propia infraestructura. En cuanto a las características de las salas, es necesario contar con un espacio amplio, donde el grupo pueda distribuirse de forma circular, si es posible alrededor de una mesa. Además, deberíamos contar con un proyector o pantalla grande donde poder reproducir el material audio-visual utilizado en diferentes sesiones. Por último, es fundamental que los participantes cuenten con acceso a internet, ya sea por medio de ordenadores o de sus propios teléfonos móviles en aquellos centros que esté permitido.

En cuanto a la **temporalización**, cabe destacar que un proyecto de estas características debería tener un carácter estable, contando con un horario fijo a lo largo del año. En este caso, se presenta una propuesta a modo de muestra para tres meses de duración, que se realizará coincidiendo con el periodo de vacaciones escolares, -junio, julio y agosto- ya que se trata del momento en el que los y las jóvenes cuentan con más tiempo libre, y, las instituciones, ofrecen más espacios para la realización de actividades externas.

El proyecto contará con un total de 19 sesiones, de 90 minutos de duración, que tendrán lugar dos días a la semana (martes y jueves). En el cuadro que se acompaña se presenta la distribución de los bloques temáticos, en relación a las siguientes iniciales: DM (B.I: Dilema Moral); MC (B.II: ¿Qué nos cuentan los medios?); MPI (B.III: Mi Propio Informativo); AI (B.IV: Actividades Independientes). Como se puede observar se van intercalando los bloques con objeto de establecer una rutina sin llegar a saturar con la misma propuesta metodológica.

	MAYO		JUNIO		JULIO	
	Martes	Jueves	Martes	Jueves	Martes	Jueves
1º Semana	Presentación	AI: Pensamiento Crítico	AI: El mundo de Sofa	MC: Películas	AI: ¿Qué es la libertad?	MPI
2º Semana	-----	DM	-----	MC: Series	-----	MPI
3º Semana	AI: Fábula	DM	AI: Identidad personal	MC: Medios	MPI	MPI: Exposición
4º Semana	-----	DM	-----	MC: Medios	-----	Cierre

Figura II: Temporalización

3.7 Recursos y presupuesto

A continuación, se recoge la tabla con el presupuesto necesario para el proyecto, detallando los gastos de personal (para un taller de 30 horas de duración), material fungible y fotocopias, y gastos de la celebración de final de proyecto.

TOTAL	
Concepto	Gasto
Gastos de personal (30 horas x 100 €/h)	3000,00€
Gastos de material fungible y fotocopias - Bolígrafos y rotuladores - Folios - Tijeras - Cartulinas - Fotocopias	155,00€
Merienda de comercio justo	100,00€
Premios	50,00€
GASTOS TOTALES	3.305,00€

Figura III: Presupuesto

3.8 Evaluación

En lo que respecta a la evaluación del proyecto, estará dividida en tres partes, o, mejor dicho, será el resultado de tres procesos de evaluación diferentes. Por un lado, la evaluación realizada por los propios participantes, tanto de los aprendizajes desarrollados como del proyecto en su conjunto, que se realizará durante la sesión de cierre, ya explicada. Por otro lado, la evaluación por parte del equipo responsable del proyecto, realizada durante su desarrollo, a modo de evaluación continua, y al finalizar el mismo.

- **Evaluación continua**

Se trata de una recogida de información cualitativa sobre el desarrollo de las sesiones, en base a criterios e indicadores de evaluación, que nos sirva para valorar la evolución en el desarrollo de los aprendizajes, reflexionar sobre el proceso e introducir mejoras en el proyecto. Para ello, partiendo de los objetivos y contenidos del proyecto, se ha elaborado la siguiente lista de indicadores de evaluación.

INDICADORES DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Participan de forma activa en las actividades, realizando aportaciones y exponiendo opiniones. - Saben identificar las situaciones de conflicto y buscan soluciones prácticas. - Se plantean, al menos una vez durante la realización del proyecto, una pregunta sin solución evidente. - Utilizan un lenguaje claro y preciso a la hora de plantear sus argumentos. - Llegan a conclusiones comunes cediendo en sus opiniones ante argumentos coherentes. - Tienen en cuenta las consecuencias a la hora de plantear propuestas de actuación. - Son capaces de recrear una previsión de consecuencias antes de tomar una decisión. - Son capaces de identificar elementos ideológicos y culturales en discursos ajenos, y en el suyo propio. - Conocen diferentes medios de comunicación públicos, privados e independientes y los diferencian entre sí. - Comprenden el concepto de libertad, argumentando en relación a diferentes situaciones. - Son capaces de trabajar en equipo de forma respetosa y productiva. - Durante las conversaciones y debates muestran respeto por los argumentos y aportaciones de los otros participantes. - Cumplen las normas establecidas por el propio grupo. - Comprenden lo que escuchan y son capaces de reflexionar sobre ello gracias a la escucha activa. - Llevan a cabo una reflexión antes de afirmar o responder.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Identifican las emociones propias y ajenas.- Muestran empatía.- Regulan sus emociones ante argumentos contradictorios.- Defienden argumentos relacionados con la defensa de la igualdad de género. |
|---|

Figura IV: Indicadores de evaluación

También se elaborará un cuadro para recoger información sobre los indicadores para cada una de las sesiones. (Anexo 3)

Además, al finalizar cada una de las sesiones, la educadora o educador responsable tomará notas en su cuaderno de campo a partir de las observaciones realizadas.

- **Evaluación final**

Sera llevada a cabo por el educador/a responsable del proyecto, una vez este haya finalizado, aunque, ha de estar abierto a la participación de los miembros del equipo educativo y directivo del centro en el que residen los y las jóvenes participantes, que deseen colaborar. Durante esta reunión, se analizarán los documentos extraídos de los dos procesos de evaluación anteriores -la evaluación de los y las participantes y la ficha de indicadores- con el fin de analizar cuáles de los objetivos han sido alcanzados y, en qué grado de consecución. Para ello, se presentará de forma individual cada uno de los objetivos del proyecto -tanto específicos como generales- y se debatirá sobre ellos apoyándose en los datos recogidos. Posteriormente, centrándonos en los resultados obtenidos identificaremos cuáles son los puntos fuertes y débiles y se realizará una propuesta de mejora.

4. Conclusión y valoración

Para acabar, y a modo de conclusión, me gustaría dar una opinión más personal sobre el significado de este proyecto, y la importancia de su puesta en práctica, así como de la metodología de Filosofía para Niños y Niñas. Actualmente, como todos sabemos, nos encontramos viviendo en la era de la información, y esto no quiere decir que estemos mejor informados, de hecho, el resultado es el opuesto. Estamos sometidos a una sobreinformación, tenemos acceso a cantidades tan grandes de información, que somos incapaces de manejarla. Además, no contamos con herramientas ni para escoger aquella que esté contrastada, ni para comprender la totalidad del asunto en cuestión, debido a la fragmentación y escasa contextualización de la información presentada. Y esto no ha hecho más que comenzar.

Con el paso de los años las cifras de personas que dedican una gran cantidad de tiempo a ver la televisión durante dos o más horas al día ha aumentado radicalmente, no solo en nuestro país, sino en todo occidente. Además, aumenta también el número de personas cuya única fuente de información sobre el mundo es el informativo televisivo de la primera o la segunda cadena en ranquin de audiencia. Lo que provoca que, nuestra información, nuestra cultura, y con ello nuestro propio pensamiento individual, se monopolicen y se homogenicen, fortaleciendo un pensamiento social único, directamente relacionado con estándares de consumo; ya que, al fin y al cabo, la información se ha convertido no solo en una mercancía, sino en aquella que genera mayores beneficios económicos al año a escala planetaria. Así, las sociedades comienzan a establecer sus valores y creencias en relación a las necesidades del mercado, implantando una valoración negativa o banal a aquellas actividades menos lucrativas, o, de forma más común, otorgándole un valor casi divinizado al mismo hecho de adquirir, de comprar, sea cual sea el producto y su utilidad.

Esta interiorización de los valores mediáticos afecta a todos los individuos que conforman la sociedad, pero como suele ocurrir, su influencia se hace mayor con los colectivos más

vulnerables y menos informados, entre los que la infancia ocupa un lugar predilecto - especialmente la que se encuentra en situación de desprotección y conflicto social-. Además, no cabe duda de que las consecuencias son más graves para ellos, ya que todavía se encuentran formando las bases de su personalidad.

Por ello, es necesario que toda la población, refuerce no solo su mente, por medio de juegos mentales o acertijos, sino su proceso de razonamiento, de pensamiento individual y propio, que aleje nuestra reflexión de la influencia cultural, o por lo menos que sea consciente de ella. Es vital, que seamos capaces de llevar a cabo una búsqueda de información, y una evaluación y valoración de la misma. Debemos ser capaces de diferenciar entre hechos y creencias, no dejar que nuestras creencias se arraiguen en nuestra personalidad hasta el punto de considerarlas hechos legitimados; saber argumentar, dar razones coherentes de nuestras decisiones. Todo esto conlleva un dificultoso proceso de autoconocimiento y reflexión que debe comenzar durante la infancia, aunque, por desgracia, no sea lo habitual.

A pesar que en los últimos 15 años ha habido un gran aumento en la puesta en marcha de proyectos de FpN en centros educativos infantiles de nuestro país, aún continúan siendo casos aislados, y el número se reduce a medida que se avanza en los cursos académicos, por lo que los niños y niñas que han comenzado su formación filosófica inicial, deben abandonarla en los cursos superiores.

En mi experiencia, tras haber realizar diferentes prácticas y proyectos sobre el colectivo de menores en desprotección pude darme cuenta de que una de las características más comunes en los niños, niñas y jóvenes que conforman este colectivo es la falta de capacidad crítica y reflexiva. Por un lado, suelen ser personas impulsivas, que actúan sin pensar en las consecuencias de sus acciones, pero, además, tienen graves problemas de formación y conocimientos, lo que provoca una absoluta incoherencia en sus acciones y los valores que defienden.

Personalmente, creo que la FpN, además de ser una das las posibles vías para evitar que menores en situación de conflicto o vulnerabilidad desarrollen una conducta antisocial, puede ser la clave que los acerque a una mayor comprensión de la sociedad y de su relación con ella, desde la reflexión, el razonamiento crítico. Reduciendo, así, sus conflictos socio-personales y desarrollando estrategias y herramientas útiles con las que enfrentarse a las situaciones de vulnerabilidad y defenderse de las manipulaciones del medio.

5. Bibliografía

- ANECA (2018). *Libro Blanco. Título de grado en pedagogía y educación social. Vol. 1.* Madrid: ANECA.
- Baggini, Julian (2013). *¿Se creen que somos tontos?: 100 formas de detectar las falacias de los políticos, los tertulianos y los medios de comunicación.* Barcelona: Paidós.
- Bauman, Zygmunt (2011). *44 cartas do mundo líquido moderno.* Barcelona: Zahar.
- Berlin, Isaiah (1992). El objeto de la filosofía. *Conceptos y categorías*, 27-42.
- Carmona, María (2005). Investigación ética y educación moral: el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 6(12).
- Ceballos, Noel (8 de agosto de 2018). Analizando detenidamente “Sin Piyama”, de Becky G y Natti Natasha. *Revista GQ*, 1-5
- De Puig, Irene (2010). Los valores del diálogo. *Creamundos*, 8, 22-27.
- Duthie, Ellen y Martagón, Daniela (2016). *Lo que tú quieras.* Madrid: Wonder Ponder.
- Europapress (2018). España, segundo país en abandono escolar de la UE. Recuperado de: <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-espana-repite-segundo-pais-mayor-abandono-escolar-ue-eurostat-20180425145339.html>
- Facione, Peter (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight assessment*, 23, 56.
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo y Faúndez, Antonio (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta. *Conversaciones con Antonio Faundez.* Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- Gaarder, Jostein (2012). *El mundo de Sofía: novela sobre la historia de la filosofía* (Vol. 1). Madrid: Siruela. 1-8, 13-15, 17-21.
- Gordillo, Mariano Martín (2006). Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de educación*, 42(1), 69-84.

- Goyette, Martin (2010). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos desde los servicios sociales. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (17), 43-56.
- Hoyos, Diana (2010). Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica. *Discusiones filosóficas*, 11(16), 149-167.
- Montserrat, Carmen y Casas, Ferrán (2012). Educación y jóvenes procedentes del sistema de protección a la infancia. *Revista de servicios sociales*, (52), 153-165.
- Montserrat, Carmen y Casas, Ferrán (2010). Educación y jóvenes ex-tutelados: revisión de la literatura científica española. *Educación XXI*
- Morin, Edgar (2000). *Antropología de la libertad*. París: GRASCE
- Muñoz, Ana Belén; Bernal, Marta Soro y Maquilón, Javier J. (2015). El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: medidas para la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(3), 183-196.
- Observatorio de la Infancia [Childhood Observatory] (2018). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia*. Boletín número 20. Datos 2017.
- Penalva, Joaquín Juan (2005). La alegría de estar triste. Del revés. *El espectador imaginario*. Recuperado de: <http://www.elespectadorimaginario.com/del-reves/>
- Perelló, Julio (2007). *Didáctica de la filosofía*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Pineda, Diego (2004). *Filosofía para niños. El abc*. Bogotá: Beta.
- Ramonet, Ignacio (1998). *La tiranía de la comunicación*. Madrid: Debate
- Romero, Eduardo y Hernández, Manuel (2018). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1).
- Ruiz-Corbella, Marta; Bernal, Antonio; Gil, Fernando y Sánchez, Juan (2012). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la Educación*, 24 (2), 59-81.
- Sáez, Víctor (2007). Manipulación informativa y activismo mediático en la sociedad-red. En *Manipulación y medios en la sociedad de la información* (pp. 11-34). Madrid: Ediciones de la Torre.

Sartori, Giovanni (1998). Homo videns. *La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.

6. Webgrafía

Aitana, Ana Guerra – Lo Malo. <https://www.youtube.com/watch?v=qYXCszunjRM>

Becky G, Natti Natasha – Sin Pijama (Video Oficial).

<https://www.youtube.com/watch?v=zEf423kYfqk>

Del revés – Las emociones básicas. <https://www.youtube.com/watch?v=-K-J2pW-kXw>

Del revés Inside Out – Cena (4K) [Castellano]

<https://www.youtube.com/watch?v=CoF4S88ZBiU>

Inside Out. Hechos y opiniones. <https://www.youtube.com/watch?v=i1UN2B7xYbI>

Te Bote Remix – Casper, Nio García, Darell, Nicky Jam, Bad Bunny, Ozuna. Video Oficial.

<https://www.youtube.com/watch?v=9jI-z9QN6g8>



7. Anexos

7.1 Anexo 1: Fragmentos de “El mundo de Sofía”

Gaarder, Jostein (2012). *El mundo de Sofía: novela sobre la historia de la filosofía* (Vol. 1).

Madrid: Siruela. 1-8, 13-15, 17-21.

7.2 Anexo 2: Ficha de evaluación de los aprendizajes y del proyecto por parte de las y los participantes

SEXO_____

EDAD_____

- ¿Crees que ha cambiado algo en tu forma de razonar antes de responder a una pregunta? ¿En qué?
- ¿Eres capaz de entender puntos de vista diferentes al tuyo? ¿Crees que este proyecto ha podido ayudarte a hacerlo?
- ¿Cómo te has visto trabajando en grupo durante todas las sesiones? ¿Crees que tu participación en el grupo ha sido útil?
- ¿Ha cambiado en algo tu forma de ver la televisión y en especial los medios de comunicación? ¿En qué?
- ¿Qué medios de comunicación independiente conoces?
- De forma general, ¿Qué te ha parecido el proyecto? ¿Crees que te ha podido ayudar en algo? ¿En qué?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado? ¿Qué mejorarías?
- ¿Quieres comentar algo más?

Figura V: Ficha de evaluación.

DEBATE

Añade al lado de cada uno de los siguientes conceptos tres palabras relacionadas.

- Dilema moral
- Pensamiento único
- Ideología
- Perspectiva de género
- Cultura
- Libertad
- Empatía
- Diálogo
- Escucha activa
- Identidad

Figura VI: Ficha para el debate.

7.3 Anexo 3: Ficha de evaluación en base a los indicadores

	Sesión 1. Presentación	Sesión 2. Pensamiento Crítico	Sesión 3. Dilema Moral	Sesión 4. Fábula	Sesión 5. Dilema Moral
Participación activa. Realiza aportaciones o expone opiniones					
Identifica situaciones de conflicto y busca soluciones prácticas					
Plantea preguntas sin solución fija o evidente					
Presenta argumentos de forma clara y precisa					
Cede ante argumentos ajenos coherentes					

Figura VII: Ficha de evaluación.